



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE
O USO E APLICAÇÕES DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

NAINE FARIAS CAMARGOS

BRASÍLIA – DF

2015

NAINE FARIAS CAMARGOS

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE
O USO E APLICAÇÕES DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília, como
requisito parcial para obtenção do título
de licenciada em Pedagogia, sob a
orientação da Prof.^a Dr.^a. Teresa
Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília

2015

NAINE FARIAS CAMARGOS

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE
O USO E APLICAÇÕES DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília- UnB

Orientadora: Prof.^a Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Comissão Examinadora:

Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Faculdade de Educação / Universidade de Brasília

Professora Dra. Raquel de Almeida Moraes

Faculdade de Educação / Universidade de Brasília

Professora Dra. Simone Aparecida Lisniowski

Faculdade de Educação / Universidade de Brasília

Brasília, _____ de _____ de _____

Dedico este trabalho ao meu pai de coração, Armando Vaz da Silva, que foi e continua sendo meu grande incentivador, e ainda que sua presença física já não esteja aqui para compartilhar esta alegria, permanece vivo em meu coração, a você, meu tio amado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, esta força superior que faz da vida um mistério e revitaliza as esperanças e crenças.

A minha orientadora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira que esteve presente e caminhou junto a mim neste momento tão importante para minha constituição profissional.

A minha grande amiga, Leidiana Souza, pelo imenso incentivo e apoio. Por ter sido um pilar importantíssimo para minha formação pessoal e profissional.

Aos meus amigos que me acompanham desde a infância e juventude, e fazem da vida um lugar mais leve, em especial a Larissa Carvalho, Janaina Marques, Adrianne Guimarães, Laura Lourenço, Cristiano Lourenço, Marion Vidal, Cesar Vidal, Cláudia Abreu, Daniele Bernardes, Daniele Souza, Leonardo Costa Borges, Leonardo Farias e Carolina Barboza.

As minhas alunas e amigas, Eduarda Gianni, Luara Lourenço, Isadora Sousa e Tami Carvalho, a vocês o meu muito obrigado, pelo grande aprendizado que me proporcionaram.

As minhas irmãs Sarah e Deborah por acreditarem tanto em mim e participarem tão ativamente da minha vida.

Aos meus pais por moverem todos os esforços possíveis para que eu pudesse estudar, e me tornar o ser humano que sou.

A minha sobrinha que todos os dias me faz evoluir e rever os meus conceitos.

Aos meus avós, Amélia Farias e Manoel Pereira, por todo amor e carinho que me dedicam.

Agradeço aos professores Antônio Vilar, Hélio Maia, Shirleide Pereira, Cristina Costa Leite, por toda dedicação e respeito.

Por fim agradeço as professora Simone Aparecida Lisniowski e Raquel de Almeida Moraes por acolherem de braços abertos a ideia de fazer parte deste momento tão especial para minha formação.

Muito Obrigada!

Receita pra se comer queijo... A Adélia Prado me ensina pedagogia. Diz ela: “Não quero faca nem queijo; quero é fome”. O comer não começa com o queijo. O comer começa na fome de comer queijo. Se não tenho fome é inútil ter queijo. Mas se tenho fome de queijo e não tenho queijo, eu dou um jeito de arranjar um queijo...

Rubem Alves

RESUMO

O presente estudo buscou conhecer as Representações Sociais dos professores que atuam nas quatro primeiras séries do Ensino fundamental na Região Administrativa de Planaltina/DF, sobre o uso e aplicações das tecnologias na educação. A pesquisa foi realizada em seis (6) escolas públicas, e adotou como critério de seleção o atendimento do Ensino Fundamental e conveniência para a pesquisadora. Como instrumento de coleta de dados foi adotado um questionário e aplicado junto aos professores. As respostas foram transcritas e submetidas a análise de conteúdo, em seguida agrupadas e organizadas por afinidade de sentidos para serem dispostas em categorias. Com isso foi possível criar cinco (5) categorias, sendo elas com temáticas referentes à: a) Influência tecnológica na prática docente; b) Processo de inclusão digital; c) Emprego da Tecnologia no processo educativo d) Uso da tecnologia e) A formação para o uso das TICs. A análise permitiu encontrar como resultados: As RS manifestadas na primeira categoria estão amarradas aos impactos da profissão docente, na emergência de um público novo e nas inovações para a prática docente. Referente à segunda categoria as representações são tematizadas pela necessidade de adequação docente. Na terceira categoria ficou evidente uma percepção positiva da adoção tecnológica ao sistema educativo. Quanto a quarta categoria de análise, as RS revelam a adoção tecnológica como novos instrumentos para o exercício docente. A quinta e última categoria revela a insuficiência da formação para as TICs e as mudanças de paradigmas na formação docente. Assim concluímos que o processo de acomodação do corpo docente ao espaço digital ainda está em processo, os professores entendem o potencial educativo da tecnologia, no entanto este ainda não é um campo seguro para todos.

Palavras-chave: Representação Social. Professores. Tecnologias na Educação

ABSTRACT

This study aimed to know the social representations of teachers working in the first four grades of elementary education in Administrative Region of Planaltina / DF, on the use and applications of technology in education. The survey was done in six public schools, and the criterion for selecting was the Elementary School service and looking for the convenience to the researcher. A questionnaire was adopted and applied with teachers as data collection. The answers were transcribed and subjected to content analysis, then grouped and organized by affinity of senses to be arranged in categories. It was then possible to create five categories. They were done with themes related to: a) technological influence on teaching practice; b) digital inclusion process; c) Use of technology in the educational process d) Use of technology e) Training for the use of ITCs. The analysis allowed the following results: The Social Representation manifested in the first category is tied to the impact of the teaching profession in the emergence of a new audience and innovations for teaching practice. Referring to the second category, the representations are themed by the need for teacher's suitability. In the third category it got evident a positive perception of technology adoption to the education system. As the fourth category of analysis, the Social Representation revealed the technological adoption as new tools for teaching exercise. The fifth and final category reveals the inadequacy of training for ITCs and the change of paradigm in teacher knowledge. Thus, we conclude that the process of accommodation of teaching staff to the digital area is still in process, teachers understand the educational potential of the technology, and however this is still not a safe field for all.

Keywords: Social Representation. Teachers. Technologies in Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos Constituintes e o Modo de Produção da Representação	26
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos Participantes	50
Gráfico 2 – Formação de Professores.....	51
Gráfico 3 - Tempo de Atuação dos Professores.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Influência das mudanças e dos avanços tecnológicos na prática pedagógica.....	Error! Bookmark not defined.
Quadro 2- Processos de inclusão digital e capacidade de aplicar na escola ...	61
Quadro 3- Percepção do emprego da tecnologia na prática pedagógica64	Error! Bookmark not defined.
Quadro 4 – Uso da tecnologia na prática pedagógica.....	67
Quadro 5 – Aprendizado durante a formação sobre o uso das tecnologias	Error! Bookmark not defined. 70

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	Error! Bookmark not defined.
MEMORIAL.....	Error! Bookmark not defined.
1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	23
1.1 Breve histórico e conceitos	23
1.2 Os processos de ancoragem e objetivação na promoção de representações.....	30
1.3 Representações sociais e contexto escolar	Error! Bookmark not defined.
2. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	35
2.1 Breve histórico da tecnologia educacional no Brasil	Error! Bookmark not defined.
2.2 A era da informação e seus efeitos para a educação	Error! Bookmark not defined.
2.3 O Ciberespaço e o novo território da Educação	Error! Bookmark not defined.
2.4 Formação de professores e as novas tecnologias.....	44
3. METODOLOGIA.....	47
3.1 Participantes	47
3.2 Instrumentos	53
3.3 Procedimentos	54
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
6. PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	76
REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICE A – Questionário para os professores	80Error! Bookmark not defined.
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	82

APRESENTAÇÃO

A organização deste trabalho se deu em três momentos distintos, porém relacionados. Na primeira encontra-se um memorial educativo no qual apresento um olhar retrospectivo de minha formação pessoal e acadêmica; a segunda parte corresponde à monografia e por fim na terceira parte exponho minhas projeções após o fechamento deste ciclo.

A segunda unidade deste trabalho que corresponde a monografia abrange a introdução e quatro capítulos, sendo eles: Capítulo I: Representações Sociais; Capítulo II: Tecnologias na Educação; o Capítulo III: Metodologia, o Capítulo IV: Análise de dados e Considerações Finais.

O capítulo I e II apresenta uma reflexão teórica acerca dos assuntos aqui abordados, o terceiro capítulo elucida o modo pelo qual está investigação se fez; o quarto capítulo refere-se ao tratamento dos dados à luz do aparato teórico que está neste trabalho explícito nos capítulos I e II.

Para finalizar, a terceira e última parte deste trabalho, expõe minhas perspectivas profissionais, meus anseios após a realização desta etapa que compreende a graduação.

MEMORIAL

Nasci em agosto de 1993, sou a filha caçula de uma família com três irmãs, fruto de uma gravidez inesperada, uma vez que, meu pai havia feito uma cirurgia de vasectomia logo após o nascimento de minha irmã, Sarah, porém não tendo recebido as devidas instruções, meus pais não tomaram os cuidados necessários e passados dois meses do nascimento de minha irmã, minha mãe descobriu que estava grávida novamente.

Esse momento marcou a primeira “separação” de meus pais, sob a acusação de traição, minha mãe passou a primeira etapa de minha gravidez, mas logo isso foi esclarecido pelo médico que realizou a cirurgia do meu pai. Com a minha chegada e uma situação econômica vulnerável, minha irmã Sarah precisou ir morar com minha avó materna em uma chácara situada a cerca de 50 km de Planaltina-DF, local onde vivíamos e permanecemos até hoje.

Ficamos nessa fronteira por alguns anos, até meu pai alcançar estabilidade financeira. Nessas vivências na chácara é que surgiu a minha entrada informal em um ambiente formal de escolarização. Minha tia Patrícia, recém formada no magistério, ministrava aulas na Escola Classe do Núcleo Rural Tabatinga, e levava eu e minha irmã Sarah desde bem cedo, eu devia ter entre quatro e cinco.

Recordo-me que era uma classe multisseriada e que minha tia passava muitas horas na escola, o meio de transporte utilizado para acessar a escola era carroça e mais tarde foi disponibilizado um ônibus para os alunos. Aos seis anos voltei a morar definitivamente com meus pais, lembro-me que chorava diariamente, porque queria ir para a escola, pois diferente dos dias atuais a iniciação formal de alfabetização se iniciava aos sete anos completos, e eu

assistia minha irmã ir para a escola todos os dias e não conseguia me conformar com essa situação.

Cansados de aturar o choro todas as tardes pelo menos motivo, meus pais começaram a buscar alternativas, e conseguiram me matricular aos seis anos com a ajuda de uma prima do meu pai, Ivonete, que atuava como alfabetizadora na Escola Classe 05 de Planaltina. Além de ter ajudado me matricular, Ivonete foi minha primeira professora. Paralelo a essa minha entrada na escola, minha irmã enfrentava problemas com a timidez e por estar frequentemente em situações desconfortáveis na outra escola, a professora Ivonete conseguiu que ela fosse transferida para minha escola, e também para minha sala.

Cursei a 1ª e a 2ª série com a minha irmã e fui a voz dela pelos dois anos seguintes, até sermos separadas de sala na 3ª série. Lembro-me que neste meu primeiro contato formal com a escola, nada ali parecia estranho, não era alfabetizada, mas conhecia todo aquele universo.

A Escola Classe 05 foi meu ambiente até a 6º série do Ensino Fundamental, lá tive professores extremamente importantes para minha formação, tais como a professora Elizene Sardinha, que ministrava aulas de Língua Portuguesa, e que para muitos era o terror da escola, para mim era expiração pela inteligência e responsabilidade com o que se propunha a fazer, outro professor que me instigava e por vezes provocava sensações de desafio era o professor Cristiano, que ministrava aulas de Matemática, e talvez por esta não ser uma matéria fácil para mim, dedicava um tempo tentando me superar, e ainda que nem sempre tenha sido bem sucedida, guardo comigo muitos ensinamentos deste professor.

Na 7º série todos os alunos da Escola Classe 05 foram transferidos para o Centro de Ensino Médio Stella dos Cherubins Guimarães Tróis, essa nova escola sim, gerou estranhamento e instabilidade, lá todo mundo parecia mais velho, havia muitas regras impostas pela gestão e algumas “normas” que eram ditadas pelos alunos do Ensino Médio. Nesta nova série voltei a encontrar minha irmã, fizemos a 7º e 8º séries juntas, ali ela já não tinha mais tantos problemas com a timidez e nós nos ajudávamos muito.

A entrada no Ensino Médio foi marcada pelo bom relacionamento com os meus professores e principalmente pela concretude e vinculação a um grupo, foi no 1º ano do Ensino Médio que passei a pertencer a um grupo. Embora este não fosse um grupo visto com bons olhos pelos meus professores, em virtude da bagunça e do excesso de conversas, eu me identificava e sentia que agora as coisas no ambiente se pareciam mais comigo.

Não participava de grêmios nem conselhos, mas estava sempre envolvida com atividades da escola. No Ensino Médio tive novamente professores significativos, e por uma coincidência ou não era professora de Língua Portuguesa. No 1º ano do Ensino Médio a professora Luciene, que não era a preferida pelo gosto popular, mas que eu mantinha uma excelente relação, e mais tarde já no 2º ano, a professora Lúcia, com quem também mantive um grau de proximidade e foi uma das grandes incentivadoras para que eu prestasse vestibular para a UnB.

O 2º e o 3º ano foram marcados pelo meu amadurecimento em questões que circulavam a escola, bem como o meio em que eu estava inserida. Mais uma vez a minha irmã estava presente, e gosto de ressaltar isso, pois entendo a importância dela no meu espaço acadêmico, e o quanto uma colaborou com o processo formativo da outra.

Minha saída do Ensino Médio estava cheia de incerteza, tinha pavor da ideia de parar de estudar, por isso antes mesmo que o 3º ano chegasse ao fim, eu já me preparava para prestar Vestibular e Enem, e estava disposta a encarar um financiamento para não interromper meus estudos.

Pela minha trajetória parecia mais obvio optar pelo curso de Letras, mas não era essa a ideia que me tirava o sono, não me sentia desafiada a fazer o curso, por isso decidi que tentaria Arquitetura, mas antes da inscrição do Vestibular da UnB, eu já havia feito o Enem e pela média geral, sabia que não teria nota para passar em Arquitetura, por isso na hora de marcar a opção do curso no vestibular, pensei em outra alternativa e por não gostar daquilo que é obvio, assinalei Pedagogia e não Letras.

Obtive aprovação no 1º/2011 do curso de Pedagogia Noturno aos 17 anos de idade. Até o 3º semestre parecia ter feito a escolha errada, na Universidade obtive minha primeira reprovação, estava frustrada e desmotivada com o curso de um modo geral. Então comecei a fazer um estagio na área, como meio para decidir ou não, era o teste para me encontrar enquanto pedagoga. Comecei a atuar em uma turma de 5º ano em uma escola particular na Asa Norte – Brasília- DF.

Nesta instituição comecei a perceber a escola sob outra ótica, a primeira grande colega de trabalho foi a professora Lucineia, com ela pude aprender e crescer muito profissionalmente, uma pessoa fora do comum que me dava plena liberdade de atuar, mas nesse momento meu maior aprendizado se deu pelo contato com meus alunos e alunas, era uma turma pequena, e tive a oportunidade de conhecer muito bem cada um deles, estabelecer um vínculo que até hoje mantenho tanto com os alunos quanto com as famílias.

Finalmente as coisas pareciam estar se enquadrando, as projeções que eu fazia de minha vida acadêmica, na Universidade eu buscava as respostas para os desafios diários que encontrava na sala de aula, e estava fazendo bem esta transição, conseguindo estabelecer um diálogo entre esses dois universos.

No ano seguinte já no 5º semestre do curso estava mais tranquila com a minha escolha, na Universidade estava vivenciando um momento importante de identificação com disciplinas e projetos, nesta fase reconheço a importância de alguns mestres tais como: Dra. Sonia Marise Salles, pela experiência que permitiu conhecer e participar de um projeto em uma escola de Educação Alternativa em Alto Paraíso-GO, a Dra. Simone Aparecida Lisniewski pelo incentivo a pesquisa e principalmente por sua característica humana e apoio, a Dra. Rosângela Corrêa que colaborou grandiosamente para o meu desenvolvimento e amadurecimento no curso, dentre outros professores que fizeram parte da minha trajetória na Universidade e que são verdadeiramente importantes por terem deixado grandes ensinamentos.

Já no ambiente escolar onde trabalhava paralelamente a graduação, encontrei na figura da professora e atualmente, minha grande amiga Laura

Lourenço, um exemplo de boa prática pedagógica e espírito solidário, que conseguia trocar e crescer junto com os alunos, e pôde me favorecer com sua presença nesse momento do curso.

Embora as coisas estivessem caminhando em seu curso natural, eu já estava em defasagem em relação ao meu semestre, pois trabalhava o dia todo e a noite estava na Universidade, porém nem sempre foi possível cursar muitas matérias e por isso já estava muito atrasada. Diante disto, decidir pedir demissão na escola para me manter por mais tempo na UnB.

Logo no semestre seguinte já passava o dia na UnB, a grande vantagem agora era poder fazer as matérias que eu queria e não estavam sendo ofertadas no período noturno. Nesse mesmo semestre durante a semana Universitária foi que tive o primeiro contato com a teoria das Representações Sociais, por meio de uma palestra que estava sendo ministrada pela professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, juntamente com uma de suas alunas da graduação e outra aluna do mestrado.

Elas apresentavam sobre uma pesquisa desenvolvida pelos alunos de projeto III que tratava desta temática e explicavam um pouco das teorias. Eu havia gostado do assunto, mas o que me chamava atenção de fato era a prática de pesquisa, o fato dos alunos estarem desenvolvendo a pesquisa, então ao término da palestra, peguei o contato da professora e na primeira oportunidade me matriculei no projeto.

Este foi o meu primeiro contato com a Teoria das Representações Sociais, através do projeto III, pude desenvolver pesquisas em grupo e participação de grupos de estudos e pesquisas sobre as RS. Surgiu então o convite para participar do Proic- Programa de Iniciação Científica também como orientanda da Professora Teresa Cristina. A temática da pesquisa desenvolvida englobam as Representações Sociais e por estar completamente imersa neste universo optei por desenvolver meu trabalho de conclusão de curso nesta área.

Já a opção pela tecnologia se deve ao meu envolvimento nesta área, tendo em vista que, paralelo ao curso de Pedagogia eu cheguei a cursar quatro

semestres do curso de Tecnologia da Informação-TI em uma instituição privada de ensino superior, e também durante o projeto III houve uma pesquisa que estava desenvolvendo em grupo, cujos professores apresentavam todo o modo como recebiam essas tecnologias no espaço escolar, isto me motivou a investigar mais profundamente o impacto da tecnologia nos processos educativos e nos atores deste sistema.

INTRODUÇÃO

Os crescentes avanços e o uso de tecnologias deram uma nova configuração à escola, de modo geral as práticas pedagógicas, este é o objeto investigativo desta pesquisa, sob este aspecto, esse trabalho de propõe a refletir sobre as representações sociais dos professores das series iniciais do ensino fundamental acerca das aplicações tecnológicas à educação.

Neste sentido a pesquisa social se apresenta como peça fundamental para compreender e refletir acerca destas mudanças. Segundo Minayo (2010) o objeto de estudo das ciências é histórico, isto é, cada sociedade humana existe e se constrói em um determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente. Partindo deste principio entende-se que há uma dialeticidade neste processo, nesta perspectiva a pesquisa social atende esta demanda.

Deste modo esta investigação se faz importante por contribuir na compreensão das Representações Sociais- RS dos professores e de que forma isto influencia seu exercício docente.

A questão motivadora deste trabalho foi identificar quais as RS que os professores apresentam sobre a aplicação de tecnologias na educação?

Para tentar responder a esta indagação, elaborou-se o seguinte **objetivo geral**: averiguar as RS que os professores construíram do uso e aplicação de tecnologias a educação.

A fim de responder e suplementar a questão central deste trabalho foram traçados **objetivos específicos** compreendidos como: perceber o uso ou não de artifícios tecnológicos; identificar a formação docente frente ao uso das tecnologias; averiguar a prática pedagógica face a esta exigência tecnológica.

Como ponto de partida deste trabalho investigativo, faz-se necessário primeiramente munir-se do aparato teórico sobre os assuntos aqui tratados, neste sentido os capítulos que seguem trabalharão com a temática de Representações Sociais e Tecnologias empregadas ao processo educativo, com a finalidade de fornecer sustentação aos aspectos contemplados nesta pesquisa.

CAPÍTULO I: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1 Breve histórico e conceito

Embora a teoria das Representações Sociais tenha suas origens vinculadas à sociologia, atualmente vários estudos adotam esta perspectiva como propósito investigativo atrelado as áreas da saúde, da educação, dentre outras. No entanto foi a Psicologia Social que este conceito foi concebido e maximalizado por Serge Moscovici, em meados de 1960 na França. Introduzido por Moscovici, este conceito provocou certo desconforto para os estudiosos da época, isto porque a ideia se deferia do que se concebia por conhecimento, como explicita Arruda (2002, pag. 129):

Como outras contribuições, ela surge antes do seu tempo, contrariando o paradigma dominante na época, na Psicologia e nas ciências sociais. Na Psicologia, o enfoque sistematizado no behaviorismo, com o imperativo experimental a estabelecer os limites do que era considerado científico, ainda prevalecia, embora seu longo ocaso já houvesse iniciado.

Deste modo a proposta de uma Psicologia que estava fortemente amparada sob uma égide subjetiva, que pressupunha a observação e interpretação do pesquisador, parecia de fato inconcebível pela ilegitimidade da pesquisa, em desacordo com os paradigmas da época. Por isso, segundo Arruda (2002), seria preciso esperar quase vinte anos para que o degelo do paradigma permitisse o despontar de possibilidades divergentes.

No ano de 1961, Serge Moscovici publica o livro “La psychanalyse, son image et son public”, que viria a ser o estudo piloto que abriria os caminhos para o desenvolvimento de várias pesquisas, por esta linha em diferentes abordagens. O tocante da obra é o reconhecimento do papel do social na construção do conhecimento, ou seja, o autor faz o caminho oposto e se

distancia da ideia de que o saber constituído no social não possui valor, pois tem caráter impuro, e com isso vem reconhecer o papel essencial do social para a produção do conhecimento. Deste modo, refletir sobre as Representações Sociais pressupõe a ruptura com as ideias que tomam como inválido o conhecimento oriundo do social, ora já visto que essa corrente teórica admite e reconhece a comunicação como componente neste processo.

A linguagem é por assim apontada como elemento importante da constituição do saber. Como reflete Jodelet (1989, pag. 12) a partir da compreensão de Moscovici ela aponta para a comunicação, indicando-a como:

Inicialmente, trata-se de um objeto próprio da Psicologia Social que contribui para a instituição de um universo consensual. Enfim ele remete aos fenômenos de influências e de pertencimento sociais decisivos na elaboração dos sistemas intelectuais e de suas formas.

Sendo assim a comunicação exerce função de disseminar e tornar algum saber comum, partilhado, e ainda tem como atribuição a formação desses saberes. Como assim explica Moscovici (2003, pág. 21):

As Representações são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam suas formas e configurações específicas a qualquer momento, uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social. (MOSCOVICI, Serge, 2003, p. 21).

Contudo Moscovici não desclassifica os saberes sociais, tão pouco os subordina aos saberes científicos, e também não faz o contrário, mas apresenta a sua concepção de conhecimento, não fazendo a dicotomia entre as vertentes, como assim propôs Durkheim, com a separação radical das representações coletivas e individuais, alegando que a primeira tratava-se do campo da Sociologia enquanto a segunda diz respeito a Psicologia.

Moscovici entende, portanto que, os termos “social” e “coletivo” foram utilizados de modo inadequado, para assim dizer, o autor concebe a ineficiência e impossibilidade de compreender e fornecer conceitos distintos aos dois. E nesse sentido indica sua perspectiva acerca da constituição do

saber, sua percepção sobre ciência e todo esse universo referente à participação do social no processo criativo. Assim apresenta que:

[...] transferem-se para segundo plano as diferenças entre os modelos científicos e os modelos não científicos, o empobrecimento das proposições iniciais e o deslocamento do sentido, do lugar da aplicação. Vê-se, pois, do que se trata: da formação de outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso. Não reproduz um saber armazenado na ciência, destinado a permanecer aí, mas reelabora, segundo a sua própria conveniência e de acordo com seus meios, os materiais encontrados. Por conseguinte, participa da homeostase sutil, da cadeia de operações pelas quais as descobertas científicas transformam o seu meio ambiente e se transformam ao atravessá-lo, e engendram as condições de sua própria realização e renovação.
(MOSCOVICI, 1978, p. 24).

Diante disso entende-se, portanto que o “senso comum” toma um novo rumo neste contexto por meio das Representações Sociais e da difusão do saber científico, com o reconhecimento de sua validade. O que difere do paradoxo de que a aproximação com esse aspecto torna a ciência impura e improdutiva.

Por conseguinte torna-se válida a reflexão acerca do modo como as Representações Sociais se constituem e o sentido de sua criação, neste momento é necessário buscar conceituar mais precisamente as Representações Sociais, para enfim notar suas aplicações no contexto educacional que é o objeto desta pesquisa.

Pensar sobre o surgimento das Representações Sociais induz a essa reflexão sobre inquietude com aquilo que é vago, ou seja, a busca científica sempre decorre da vontade e ou necessidade de compreender algo então desconhecido, é por este processo que passa a constituição de uma representação.

Segundo Moscovici (2003) assim como a natureza detesta vácuos, o mesmo ocorre com a cultura que detesta a ausência de sentidos, colocando em ação algum tipo de trabalho representacional para familiarizar o não familiar. De fato este é o sentido da criação de representações, tornar o objeto ou pessoa familiar.

Esse fenômeno das Representações Sociais é apontado por Jovchelovitch (2003, p. 22) como:

[...] uma mediação entre sujeito-outro, sujeito-objeto. Ela se constitui enquanto trabalho, ou seja, a representação se estrutura através de um trabalho de ação comunicativa que liga o sujeito a outros sujeitos e ao objeto mundo. Neste sentido pode-se dizer que a representação está imersa na ação comunicativa: é a ação comunicativa que a forma ao mesmo tempo em que formam em um mesmo único processo, os participantes da ação comunicativa.

Esta consideração elimina toda a ideia de que a Representação é um fator intrapsíquico, centrado no indivíduo, porém não é um fator unicamente social, a criação dessas representações está situada justamente nessa zona que comporta a relação dinâmica entre esses elementos.

Jovchelovitch (2003), para fundamentar essa ideia da constituição das representações, faz uso de um esquema para ilustrar os elementos do modo de produção das Representações sociais, como pode ser visto na figura 1.

Figura 1: Elementos Constituintes e o Modo de Produção da Representação

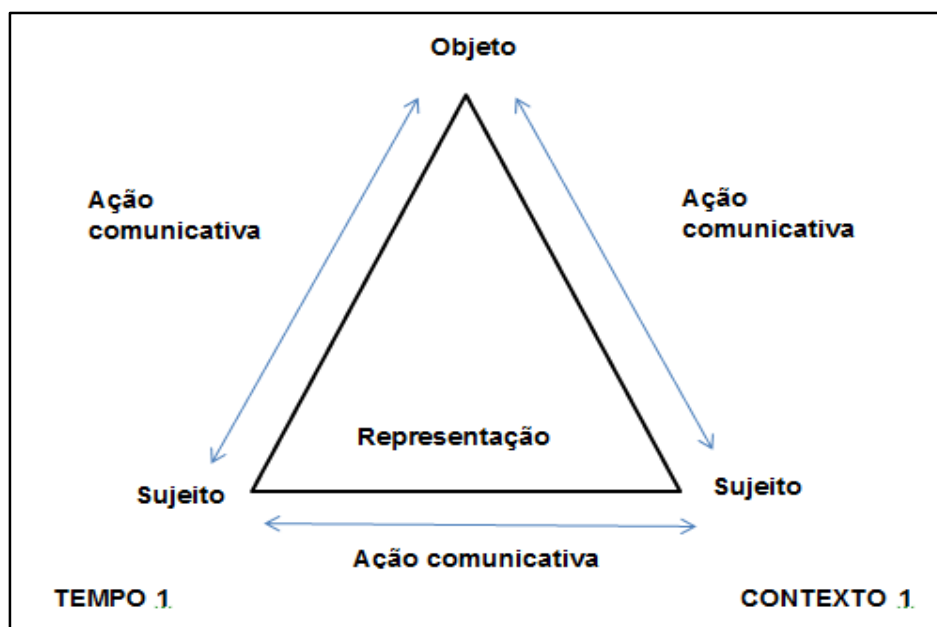


Figura 1: Modelo Toblerone Fonte: BAUER; GASKELL apud JOVCHELOVITCH, 2003,

O esquema apresenta a formação representacional em um determinado tempo e espaço, evidenciando assim a ação do tempo sobre as representações sociais e a integração entre os elementos que compõem essa estrutura, demonstrando assim que a constituição de representações não é um processo isolado, e sim resulta da integração desses fatores.

Esta questão do tempo também corresponde a um pilar importante na constituição de Representações, uma vez que, este fenômeno está fortemente aliada à legitimação. Moscovici em seu livro “Representações Sociais: investigações em psicologia social” resgata o passado, e cita as sociedades feudais para fomentar essa ideia, justificando que nessas sociedades o conhecimento encontrava justificativa na própria hierarquia social, no entanto com o advento da modernização e a descentralização do poder, essa legitimação não ocorre mais do mesmo modo.

Entende-se a importância da ciência na constituição de saberes, bem como o papel do senso comum neste processo. Com isso as Representações Sociais já não detém suas explicações atreladas unicamente a condições divinas ou por determinação da organização social, trata-se agora de um processo mais dinâmico, representações de distintos grupos em busca de certa hegemonia e estabilidade.

De acordo com Moscovici (2003), essas Representações possuem pelo menos duas funções essenciais, a primeira que o autor intitula como convercionalizadora e a segunda prescritiva, podem ser assim descritas como:

Em primeiro lugar, elas convercionalizam os objetos, pessoas e acontecimentos que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo.

Em segundo lugar, representações são prescritivas, isto é, uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nos comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. (MOSCOVICI, 2003, p.34).

O primeiro ponto levantado pelo autor sugere esta função de familiarizar o objeto desconhecido, aproximando-o do nosso universo confortável, convencional. Já o segundo aspecto considerado, refere-se à organização de

representações que já existem e somos introduzidos a essas antes mesmo de tomarmos ciência disto, pois este sistema já está formado e desde o nascimento até a maturação estamos interiorizando estas representações. Por assim dizer, as representações podem ser entendidas também como o viés de compreensão e propagação do que já é conhecido.

Abric (2000) argumenta que essas representações possui uma função indispensável na dinâmica das práticas e das relações sociais. Assim há quatro atribuições fundamentais:

- 1) Função de saber: as RS permitem compreender e explicar a realidade. Elas permitem que os atores sociais adquiram os saberes práticos do senso comum em um quadro assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais aderem.
- 2) Função identitária: as RS definem a identidade e permitem a proteção da especialidade dos grupos. As representações têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados.
- 3) Função de orientação: as RS guiam os comportamentos e as práticas. A representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que lícito tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.
- 4) Função justificadora: as representações permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. As representações têm por função preservar e justificar a diferenciação social, e elas podem estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles. (ABRIC, 2000, p. 28).

Seguindo esta reflexão e pensando agora no lugar que estas Representações se instauram, isto é, o espaço que ocupam na sociedade. Moscovici (2003) revela que inicialmente este lugar podia ser entendido pela dicotomia entre a ciência sagrada e a profana, atribuindo a estas, o lugar das representações na sociedade. No entanto o autor continua seu raciocínio e indica que agora as representações se acomodam sob uma divisão que é tida por um universo consensual e reificado e descreve os dois da seguinte forma:

No universo reificado a sociedade é transformada em sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis que são indiferentes a individualidades e não possuem identidade. Essa sociedade ignora a si mesmo e as suas criações que ela é somente como objeto isolado, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades. (MOSCOVICI, 2003, p. 50)

Nesta perspectiva o que é imposto sobre o indivíduo e sobre suas ideias é o pensamento elaborado pela ciência, trata-se do universo dos estudiosos. Neste sentido a participação do indivíduo não é posta em segundo plano. Ora já visto que o argumento científico aqui possui maior peso, cuja participação individual é desconsiderada. Quanto ao universo consensual Moscovici (2003), o entende como:

Em um universo consensual a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livre, cada um com possibilidades de falar em nome do grupo e sobre seu auspício. (MOSCOVICI, 2003, p. 50).

Assim sendo, as competências são adquiridas, isto é, nenhum membro possui uma competência exclusiva. O autor completa este pensamento evidenciando o universo reificado é compreendido por meio das ciências e fazemos o uso das mesmas para tal tarefa, já para o universo consensual o meio usado refere-se as representações sociais, isto porque as representações reestabelecem e dão a configuração da consciência coletiva, explica os fatos de maneiras que eles se tornem acessíveis.

Moscovici introduz o senso comum à categoria de saber, que diferente do saber ideológico e científico, são oriundos da coletividade, o surgimento das representações esta fortemente relacionado a este saber, como explica (JOVCHELOVITCH, 2008, p 21):

A representação, eu busco demonstrar esta na base de todo sistema de saber e compreender sua gênese, desenvolvimento e modo de concretização na vida social, nos fornecer a chave para entender a relação de amarrar o conhecimento a pessoa, a comunidade e mundos de vida. É por meio da representação que podemos compreender tanto a diversidade como a expressividade de todos os sistemas de conhecimento.

É este o universo consensual, um local onde a estabilidade é adotada, em que a ideia é tornar familiar, buscando a manutenção das tradições e evitando qualquer tipo de atrito.

Para Jodelet (1989) a RS esta com o seu objeto em uma relação de simbolização, ela toma seu lugar e de interpretação ela lhe confere significação. Essa significação resulta de uma atividade que faz da

representação uma construção, e uma expressão do sujeito. A partir desta ideia pode ser considerado na criação das representações sociais o sujeito em seu aspecto cognitivo em um processo intrapsíquico, mas a máxima das representações sociais é a compreensão de todo esse processo junto aos aspectos sociais e culturais de um indivíduo e ou comunidade.

O anseio por denominar representações é latente, o desconhecimento provoca sentimento de estranheza e rejeição. Segundo Moscovici (2003) o não familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades, enquanto ao mesmo tempo as alarma, obriga a tornar explícitos que são básicos ao consenso.

Isto porque se tem medo daquilo que é estranho, o temor pelo desconhecido está arraigado, desta forma se fundamenta a necessidade de representar, como propõe (MOSCOVICI, 2003, p. 56):

O ato da representação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça o nosso universo do exterior para o interior do longínquo para o próximo. A transferência é efetivada pela separação de conceitos e percepções normalmente interligadas e pela sua colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida.

Por isso toda representação é resultado do constante processo que busca tornar o incomum em algo comum. Em uma constante tentativa de romper com a tensão existente entre o universo consensual e reificado, entre o familiar e o não familiar.

1.2 Os processos de Ancoragem e Objetivação na promoção de Representações Sociais

Sabe-se que as representações sociais resultam do processo de tornar familiar algo não familiar, no entanto este não é um processo simplista, para isso faz-se uso de dois mecanismos do processo de pensamento, como explica Moscovici (2003). O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, coloca-las em um contexto familiar.

Esse mecanismo pretende relacionar algo não familiar, um acontecimento ou fato a uma escala e ou espaço já conhecido. Uma situação, uma teoria nova é relacionada por uma pessoa religiosa, por exemplo, a um acontecimento espiritual, isto é, relacionar e adaptar o novo a um ambiente familiar, já conhecido por nós.

O segundo mecanismo busca dar materialidade, concretude, ao desconhecido, ou seja, no primeiro mecanismo o objeto desconhecido é aproximado do universo particular, já neste segundo momento o alvo é dar um corpo físico, concreto.

Sobre este segundo mecanismo Moscovici (2003) compreende o processo de objetivação como, a ação transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que existe no mundo físico. Assim enquanto a ancoragem aproxima o desconhecido do ambiente próprio, particular, a fim de interpreta-lo, a objetivação relaciona este objeto a uma realidade concreta, objetivando domina-lo para por fim retomar a estabilidade.

A descrição da ancoragem é dada por Moscovici em seu livro *Representações Sociais: investigação em Psicologia Social* do seguinte modo:

[...] este é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga em nosso sistema particular de categorias e o compara com paradigma de uma categoria que nos pensamos ser apropriada. É quase que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social. (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Deste modo a ancoragem pode ser compreendida pela classificação de algo, na ancoragem se classifica e se nomeia, pois as coisas que não podem ser classificadas ou nomeadas nos parecem estranhas, em um primeiro contato com objeto ou situação gera essa instabilidade, a primeira reação, então é de aproximar este objeto de um território dominado, atribuindo um nome, classificando-o e o colocando em uma categoria já conhecida, com isso está sendo tecida uma avaliação. Quando nomeamos algo, este agora pode ser imaginado, já que existe a possibilidade de uma representação.

De acordo com Moscovici (2003) classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamento e regras que estipulam o que é

ou não é permitido em relação a todos os indivíduos pertencentes a esta classe. Mais uma vez este caráter regulador e identitário das RS são revelados, quando classificamos estamos estabelecendo limites, sejam estes limites espaciais, de comportamento e outros. O fato é que esta classificação pode ditar hábitos e comportamentos.

Sabendo que representar envolve a classificação de algo, alguém ou mesmo de uma situação, é que esta tarefa pressupõe a assimilação a um padrão, um modelo que já está instaurado em nossa memória, que resgatamos para estabelecer uma relação com este objeto, logo esta associação pode estar vinculada a um paradigma positivo ou negativo. Assim, pode-se fazer uma representação boa ou ruim de algo ou de alguém.

Na maioria dos casos as classificações estão ligadas a um estereótipo, a uma imagem, uma figura que já está interiorizada, relacionamos a pessoas conhecidas, ou simplesmente com a identificação e ou representação daquilo que já enquadrámos em tal categoria.

Sendo assim, todo pensamento e ou percepção é resultante de um processo de ancoragem, como evidencia Moscovici:

Todo sistema de classificações e de relações entre sistemas pressupõe uma posição específica, um ponto de vista baseado em um consenso. É impossível ter um sistema geral, sem vieses, assim como é evidente que existe um sentido primeiro para qualquer objeto específico. (MOSCOVICI, 2003, p. 70).

Com isso, entende-se que todo pensamento ou ideia é elaborado a partir de conceitos, imagens, representações já internalizadas, por isso a compreensão de que na teoria das Representações Sociais não há pensamento que não possua ancoragem. Outro aspecto relevante desta discussão sobre o processo de ancoragem e classificação refere-se ao fato de que classificar ou atribuir nome, não se trata apenas de um exercício de rotulação. De acordo com Moscovici (2003), seu objetivo principal é facilitar a interpretação de característica, a compreensão de imitações e motivos subjacentes as ações das pessoas na realidade pode formar opiniões.

Conduzindo assim ao que o autor admite como “manias de interpretações”, ora já visto que aproximar-se do desconhecido requer categorização, e que nestas categorias estão subentendidas imagens, estereótipos preexistentes.

Quanto ao processo de objetivação, Moscovici (2003), define:

Objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece então, diante dos nossos olhos, física e acessível. (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

Trata-se da materialização de algo que não está presente no nível real, isto é a transformação de uma representação em realidade da representação, objetivar também é traduzir um conceito, um pensamento em uma figura.

1.3 Representações Sociais e o Contexto Escolar

As situações educativas são em maior ou menor grau de escala social. Segundo Brandão (2005), a educação surge sempre que aparecem formas sociais de condução e controle da ventura de ensinar e aprender. Assim, a prática educativa em si é um trabalho de inserção social.

De acordo com Libâneo (1994) as pessoas passam pelo processo educativo para se preparar para participar da vida social. Nesta perspectiva a escola é apresentada como contexto de preparação para a vida em sociedade.

Brandão (2005) reflete que, todas as situações entre pessoas e a natureza, situações sempre mediadas por regras, símbolos e valores tem em maior ou menor grau escala uma dimensão pedagógica. Assim, as práticas pedagógicas são embasadas em ações sociais que pensadas e ordenadas em prol de algo, formatizado de modo intencional e com vista a um objetivo, contempla a ação docente.

Partindo disto, entende-se a prática pedagógica como uma prática social, pautada pela relação entre os sujeitos, o meio e a disseminação dos saberes acumulados pelas gerações posteriores.

A educação é sempre evocada como um veículo de promover mudanças na dimensão social. No entanto, Mazzotti (2008), discute que: A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na intenção educativa e esta não ocorre no vazio social. Isto é, para que haja mudanças significativas na prática educativa, faz-se necessário que na pesquisa social consista o seu olhar psicossocial, ou seja, a compreensão do mundo interior dos sujeitos, e a percepção de seu aspecto social.

Já se sabe que a prática educativa muito tem a ver com a propagação de saberes já adquiridos pelas gerações anteriores, suas representações simbólicas e experiências cognitivas. Sendo assim, o estudo das Representações Sociais muito tem a contribuir para o campo educativo, ora já visto que, esta é a vertente que busca explicar o modo como as representações de pessoas, objetos e situações se dão e o modo como são classificadas, como indica Mazzotti:

O estudo das Representações Sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam os sistemas de referências que utilizamos para classificar pessoas, grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, à ideologia e o imaginário social e principalmente, por seu papel na orientação das condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (MAZZOTTI, 2008, p. 20-21).

Deste modo o estudo das R.S se faz pertinente, uma vez que, auxilia na compreensão da forma como significamos e atribuímos às coisas a uma a uma categoria de Representação.

No capítulo que se segue, encontra-se um apanhado teórico dos mecanismos tecnológicos aplicados à educação e a caracterização dos mesmos, para assim contribuir para a compreensão das R.S dos professores participantes desta pesquisa.

2. CAPÍTULO II – TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

2.1 Breve Histórico da Tecnologia Educacional no Brasil

As primeiras manifestações tecnológicas aplicadas a processos educativos no Brasil surgem por volta de 40 anos atrás, com a iniciação do Movimento de Educação de Base – MEB. Esse movimento teve influência das escolas radiofônicas Colombianas, que haviam sido iniciadas no ano de 1947, no entanto no Brasil essa proposta só começa a aparecer no ano de 1958.

De acordo com Favero (2010), a proposta objetivava desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, e assim se fez. Essa primeira experiência vislumbrava um auxílio à educação de Jovens e Adultos – EJA.

Posteriormente outras experiências surgiram com essa proposta, como o Projeto Minerva, que teve início na década de 70 e funcionou plenamente até a década de 80. Este foi um programa do governo que propôs ensino à distância através do rádio que contou com cobertura nacional, e foi capaz de fazer transmissões em rede a locais que não recebiam sinais de rádio de outras regiões. Este projeto já teve maior alcance pela modernização do sistema de rádio.

Mais adiante com a modernização e os avanços tecnológicos outras apostas nesse campo educativo foram desenvolvidas, tais como o Projeto Saci (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares). Este foi criado no ano de 1974, vislumbrava o desenvolvimento das quatro primeiras series do antigo primeiro grau, como evidência o Dicionário Interativo da educação Brasileira:

A educação por satélite foi vista como uma solução no contexto dos anos 70, quando o número de analfabetos no Brasil era considerado um entrave à modernização do país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. O Projeto foi interrompido em 1978 sob o argumento dos altos custos de manutenção de satélites e das diferenças culturais entre o perfil dos programas, produzidos no interior do estado de São Paulo [...] o Projeto Saci, utilizava o formato de telenovelas. Inicialmente fornecia aulas pré-gravadas, transmitidas via satélites, com suporte em material impresso, para alunos das séries iniciais e professores leigos do então primário. [...] Em 1976 registou um total de 1241 programas de rádios e televisões, realizados com recepção em 510 escolas de 71 municípios. (MENEZES, Ebenezer Takuno de SANTOS, Thais Helena dos).

Neste momento o advento da TV representou a máxima tecnológica, no entanto, mais uma vez a tecnologia educacional veio apenas para suplementar uma dificuldade do sistema educativo, a tecnologia aqui fora empregada para suprir uma ineficácia da educação neste contexto e não como meio para tornar a educação mais eficiente.

Neste mesmo ano de 1978, outro projeto midiático de cunho educativo obteve destaque, estava sendo implantado o Projeto Telecurso 2º grau, este foi fruto de uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Padre Anchieta e a Federação das Indústrias de São Paulo. Neste projeto a iniciativa de formação estava plenamente voltada para o trabalho, e como explica Altoé e Silva:

A experiência indicou que houve sucesso na realização das atividades e em 1981 o telecurso 1º grau foi criado com apoio do MEC e a Universidade de Brasília – UnB. No ano de 1994, a série televisiva ganhou uma revisão metodológica, sendo a dramaturgia adaptada à educação. Esse novo formato de telecurso foi criado em 1995 com o nome de Telecurso 2000.

A perspectiva do Telecurso se propôs ao Ensino à Distância, no entanto alguns autores discordam que na criação deste programa a ideia tenha sido apenas no intuito de formar os cidadãos, e indicam que esta foi também uma estratégia governamental para acelerar a certificação das pessoas.

Segundo Keil e Baquero (2007), o Telecurso 2000 visa acelerar a formação dos estudantes, certificando através de exames prestados junto as Secretarias Estaduais de Educação e pretende, através de sua metodologia, desenvolver além dos conteúdos, habilidades básicas, tais como questões de

cidadania e capacidade de empreendedorismo. Sob essa ótica fica evidente que a iniciativa tão buscou a certificação como vista aos resultados, ao aspecto quantitativo, assim mais uma vez o uso dos aspectos midiáticos foi empregado de modo assistencial, com vista à suplementação de algo que o sistema educativo não conseguia abranger.

Outro programa pensado para aliar tecnologia e educação, foi a TV escola. Essa iniciativa tinha o objetivo de promover entre outras coisas a formação continuada dos docentes. O passo seguinte envolveu o serviço de internet. Como explica Keil e Baqueiro:

Os serviços de internet no Brasil estão disponíveis desde o início dos anos 1980. O Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), por meio do Conselho de Desenvolvimento Nacional e Tecnológico (CNPq), criou a Rede Nacional de Pesquisa (RNP). No entanto, nessa época as universidades públicas brasileiras já estavam conectadas à rede Bitnet graças a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que sustentava um canal direto com os Estados Unidos, subsidiado pela UFRJ, disponibilizado para todas as universidades públicas do Brasil.

Com o aprimoramento tecnológico há um alargamento dos sistemas de telecomunicação, com isso as pessoas podem cada vez mais estarem conectadas e se comunicarem. Já para o cenário educacional, estes avanços significam um rearranjo do conhecimento, com isto, essas mudanças alcançam o modo de se fazer educação.

Neste novo espaço de conhecimento a informação é o alicerce principal, as distâncias geográficas já não são limites cruciais. Aqui a “Informação” é a palavra do século.

2.2 A Era da Informação e seus Efeitos para a Educação

O novo fluxo de informações o processo de globalização e os avanços tecnológicos deram uma nova configuração ao mundo, e, por conseguinte a prática educativa, os saberes, as políticas públicas educacionais e a escola também foram impactados.

De acordo com o Dicionário Aurélio (Virtual) a globalização pode ser definida como:

- 1- Ato ou efeito de globalizar;
- 2- Processo típico da segunda metade do século XX que conduz a crescente integração das economias e das sociedades dos vários países, especialmente no que toca à produção de mercadorias e serviços, os mercados financeiros e a difusão de informação.

Essa rede de integração se manifesta na economia, na cultura e no modo pelo qual o conhecimento, a informação é trabalhada e difundida. Assim o impacto é gerado na vida social de um modo geral, ora já visto que, a quantidade de informações, as exigências do mercado e a importância que é atribuída ao conhecimento, tomaram posições diferenciadas em decorrência do processo de globalização e telecomunicações.

É comum fazer referência do momento atual como a era do conhecimento. Entretanto, alguns autores indicam que o que há é a predominância da difusão de dados e informações e não o conhecimento em si. E essa difusão só se faz possível, graças ao uso da tecnologia, que armazena esses dados e depois os tornam acessíveis. Essas tecnologias por sua vez dão uma nova dinâmica a informação, como evidencia Godotti:

As novas tecnologias permitem acessar conhecimentos transmitidos não apenas por palavras, mas também por imagens, sons, fotos, vídeos (hipermídias), etc. Nos últimos anos, a informação deixou de ser uma área ou especialidade para se tornar uma dimensão de tudo, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza. Pode-se dizer que está em andamento uma Revolução da Informação, como ocorreram no passado a Revolução Agrícola e a Revolução Industrial. (GODOTTI, 2002, p. 7).

Com isso a estrutura do conhecimento se torna diferenciada, as informações estão acessíveis a todos, logo a função do trabalho docente, bem como dos discentes sofrem alterações, o professor já não é o único detentor da informação, e o aluno também já não está situado como um mero receptor. Ambos agora são usuários, e aqui a palavra “usuário” não se aplica apenas ao sentido daquele que faz uso, e sim como, um usuário que utiliza as informações disponíveis e participa e ou promove novos dados.

Assim, essas novas tecnologias criam novos espaços de conhecimento, estes agora não se restringem ao espaço escolar, e sim é parte da vida social das pessoas, isto é, as empresas tornaram-se espaços educativos, a casa e vários outros contextos são agora espaços de aprendizado conectados a este vasto sistema de informações. Como reflete Gadotti:

Cada dia mais as pessoas estudam em casa, pois podem de casa acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem à distância, buscar “fora” a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. (GODOTTI, 2000).

Diante disto, entende-se que com todos os aparatos midiáticos, e a avalanche de informações que estão disponíveis em rede e acessíveis a um grupo maior de pessoas, é possível pensar sobre a autonomia do saber que este novo território informatizado promove, com essa liberdade de buscar sanar os anseios de seu conhecimento pessoal, cada pessoa em certa medida se torna dona, e condutora de seu próprio saber.

Há muitas outras atribuições as TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação, na prática educativa, tais como expõem Moreira e Kramer:

Atribuem-se múltiplos sentidos à presença das TIC no ensino, vistas como contribuindo para que: se superem os limites das “velhas tecnologias” (ilustradas pelo quadro de giz e por materiais impressos); se solucionem problemas pedagógicos com o que o professor se depara; ou ainda, se enfrentem questões sociais mais amplas. É como se as TICs fossem dotadas de poder miraculoso. Nesta perspectiva, deixam de ser entendidas como produções histórico- sociais, sendo vistas como fontes de transformações que consolidaram a sociedade da informação ou do conhecimento – expressão da qual estão ausentes os elementos sócio-políticos do novo arranjo social. (MOREIRA; KRAMER. 2007 p. 142).

Esses autores ainda sinalizam que embora a globalização e as TICs cumpram essa função de enlaçar hábitos, não se pode crer que esses avanços tecnológicos suprimam as diversidades, assim reflete Moreira e Kramer:

A expansão uniformizada de aparatos tecnológicos não elimina a diversidade das relações sociais entre indivíduos com o conhecimento, com o dinheiro e com seus corpos. Tampouco propicia o desaparecimento de desigualdades econômicas. Assim, as diferenças, as desigualdades e as discrepâncias persistem. (MOREIRA; KRAMER. 2007 p. 142).

Isso porque na perspectiva desses autores, essas tecnologias não alcançam os grupos marginalizados, e por esse motivo somente as TICs não podem dar conta de superar todas essas desigualdades.

Há outro aspecto a ser considerado que parte de uma ideia mais positiva das Tecnologias da Informação e da Comunicação, e diz respeito ao peso que as novas tecnologias possuem na configuração cultural, bem como na instituição de uma nova linguagem. Segundo Junior às TICs:

Gestam a famigerada proliferação de imagens e excessivo bombardeio de dados de informação, no auge da vertigem da velocidade. Tudo isso vem alterando a lógica de funcionamento e organização da dinâmica econômico-social, na medida em que ultrapassa o espaço – tempo mecânico, de modo que, atualmente, se opera uma metamorfose estrutural ou cosmológica: a infraestrutura desloca-se pela esfera da produção/mercantilização de mercadorias (materiais), como forma de apropriação de capital, para se situar no âmbito da produção do saber, onde o conhecimento passa a ser a senha principal de ingresso na complexa teia das sociedades pós-industriais. (JUNIOR, 2003 p.170).

Isto é, as TICs alteram além do modo de produção, desloca também a ordem e ou a desordem cultural, ora já visto que, nesta condição o conhecimento representa o veículo que conduz o indivíduo a adentrar na lógica social que se instaurou com a pós-modernidade industrial, por consequência as exigências e o anseio pelo saber é modificado.

Segundo Pellanda (2000), as antigas culturas da oralidade e da escrita nos levavam a uma organização da mente, corpo e subjetividade. Assim também a cultura digital nos coloca outros desafios para nossa configuração como seres sociais e individuais.

Isto pode ser pensado pela relação que o indivíduo estabelece com os símbolos, uma vez que, entendemos que a sociedade se comunica e se relaciona por meio de símbolos, no entanto com a velocidade da informação e as mudanças acarretadas pela miscigenação cultural, alguns autores salientam para certa instabilidade que este grande fluxo de informações venha a causar para a zona simbólica, provocando uma crise dos sentidos.

No que se refere à educação essas tecnologias reorganizam o modo de ser e pensar. Para Junior (2003) isto implica em uma Revolução do modo histórico-crítico, introduzido por Demerval Saviani (1994), que a escola se propõe a fazer. Isso porque esta vertente entende que a problematização da educação está fortemente relacionado e deve ser articulada a luta de classes, com vista a transformação social.

Porém o advento de novas tecnologias movimenta a estrutura das relações sociais e do sistema produtivo. De acordo com Junior (2003) não é pertinente, nem suficiente, como atividade crítica ou condições de classes, pois elas já não são mais as mesmas. Isto não quer dizer que se acabaram os conflitos sociais e econômicos, mas que eles possuem outra composição. O que equivale a dizer que a problematização não pode simplesmente ser reduzida a um fenômeno e ou lutas de classes. Pois de acordo com Junior:

O pensamento racional, mesmo que revestido de parâmetros históricos e dialéticos, não tem força suficiente para apreender a pluralidade e oscilação das formas de composição da vida societária, hoje, vida planetária. Neste ponto, vê-se, pois, a ascensão de um pensar, cujos elementos deverão sediar também todo tipo de crítica ou problematização. (JUNIOR, 2003 p. 173 – 174).

Esse novo modo de problematizar, entende a complexidade da composição do mundo e das relações e os percebe como um hipertexto, assim segundo o autor, as problematizações da educação não podem ser restringidas a um pensamento teórico, engessado, mas deve a partir da hipertextualidade fazendo os links necessários que requerem esse cenário tecnológico ao qual a escola esta submetida.

2.3O Ciberespaço e o Novo Território da Educação

Entende-se por Ciberespaço, o lugar onde a humanidade habita atualmente. De acordo Lévy (2000), este é um novo espaço de interação humana. Neste novo território se estabelece uma rede de memórias

informatizadas. Essa nova tendência promove mudanças culturais e no modo de comunicar-se, bem como a fluidez das informações. Assim explica Lévy:

Com o Espaço Cibernético temos uma ferramenta de comunicação muito diferente da mídia clássica, porque é neste espaço que todas as mensagens se tornam interativa, ganham uma plasticidade e tem a possibilidade de metamorfose imediata. E aí, a partir do momento em que se tem o acesso a isso, cada pessoa pode se tornar uma emissora, o que obviamente não é o caso de uma mídia como a imprensa ou televisão. (LÉVY, Pirre. 2000 p. 12).

Assim a informação torna-se mais fluída e esse sistema instaura um novo jeito de comunica-se que se difere das outras formas de comunicação, ora já visto que a comunicação já obedeceu a um sistema “todos e um” como é o caso da TV, o rádio, neste modelo a informação parte do macro para o micro, assim a interação ainda se limita. Outro sistema possível de comunicação é o que se refere ao “um e um” como ocorre com o telefone, não há interação de um aspecto coletivo.

Agora o que se concebe é um esquema que pode ser identificado como “todos e todos”, neste modelo os apetrechos tecnológicos, a interligação com a rede e as interligações múltiplas promovem o que pode ser concebido por inteligência coletiva, a emergência de hipertextos, mídias interativas que correlacionam os assuntos e hibridizam o texto.

A Cibercultura sob a ótica de Lévy (2000) e Lemos (2002), é concebida pelo espaço de partilha cultural por meios digitais. Entende-se assim que é este um território híbrido, democrático que permite que seus elementos possam ser alterados, adicionados, e que seus usuários podem também fazer parte deste espaço criativo, pois é dele que emerge a inteligência coletiva.

É neste território que a escola habita, quando todas essas capacidades do ciberespaço são reconhecidas, a escola é chamada também a adentrar neste universo. Visto que, este novo lugar expande as possibilidades do contexto educativo, com essa abertura da escola algumas modificações vem sendo realizadas para que cada vez mais a escola se aproxime deste universo digital.

De acordo com Oliveira e Medeiros (2013), a Cibercultura e o Ciberespaço podem ser definidos como o novo ou emergente meio de comunicação e partilhamento de saberes, inteligência coletiva. Lugar onde a aprendizagem pode ser compartilhada. Esse também é o princípio do hipertexto, o saber vai sendo tecido por vários fios condutores, esta ideia não se parece com o que propõe a educação tradicional, cujo professor é dono do conhecimento.

Na nova configuração essas barreiras são rompidas e o conhecimento está disponível e pode ser facilmente acessado. Deste modo, as exigências para a escola passaram a ser outras. Essas exigências se estendem ao corpo docente, uma vez que, quando este novo território surge, há uma modificação na estrutura social.

Esses professores que são migrantes digitais precisam agora aderir a esta tendência, portanto, enquanto migrantes, precisam adquirir novas competências para conseguir atender às demandas de seus alunos que são nativos digitais. Por isso, segundo Palfrey; Gasser (2001), o compromisso da escola e sua atenção devem estar voltadas para a eficácia na aprendizagem e por isso seus currículos precisam ser vistos atentamente, ora já visto que

[...] Mais importante que a escola deve fazer não é usar tecnologia no currículo, mais usa-la de modo mais eficiente. Devemos experimentar formas em que a tecnologia deva ser parte do currículo do dia-a-dia da escola, mas apenas onde ela cabe. A tecnologia só deve ser aplicada em apoio a nossa pedagogia e não por si só. (PALFREY; GASSER 2001).

Neste sentido a escola é chamada a empregar a tecnologia em sua ação cotidiana, nos espaços adequados e não de forma que venha a substituir o trabalho docente, mas sim como uma aliada de sua prática.

É evidente que o público que a escola atende mudou, neste contexto os professores migrantes digitais e os alunos nativos digitais não podem estar falando em linguagem desconhecidas, como reflete Presnky:

Os alunos de hoje do maternal à faculdade representam as primeiras gerações que cresceram com essas novas tecnologias. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de musica digitais, câmara de vídeo, telefones celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo,

mas acima de 10.000 horas jogando vídeo game (sem contar as 20.000 assistindo televisão). Os jogos de computadores, e-mails a internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas, são partes integrais da sua vida. (PRENSKY, 2001).

Esses nativos do Ciberespaço já chegam à escola com toda essa carga midiática, assim se justifica o fato da educação tradicional não se adequar as necessidades desses alunos que estão inseridos neste meio digital e acostumados a receber informações por este caminho.

Segundo Lévy (2000) é preciso pensar em equipamentos de comunicação, que ao invés de fazer difusão como a mídia tradicional, faz com que estes dispositivos estejam à escuta e restituam toda a diversidade presente na sociedade. Além do mais o reconhecimento de que as TICs favorecem a autonomia do sujeito e do grupo.

O Ciberespaço instaura uma nova frente, uma nova estrutura política e social, como sustenta Lévy:

Estamos assistindo a desterritorialização da biblioteca. Como se estivéssemos voltando as origens em que os portadores do saber era a comunidade viva, claro que de uma forma muito mais ampla e diferenciada. Atualmente o hipertexto não consegue conter a velocidade com que circula a informação. Como a informação é fluxo é como se o coletivo normalmente fosse portador do conhecimento. (LÉVY, 2000).

Diante disto as estruturas vão se moldando a esta forma, a este território onde a humanidade se instalou. Os professores agora precisam se acomodar a toda esta plasticidade e velocidade da informação.

2.4A Formação de Professores e as Novas Tecnologias

A escola cada vez mais atende a um público que circula facilmente pelo Ciberespaço, sem estranhezas, por este ser o seu hábitat natural. Alunos que navegam, conhecem e visitam as mais distintas formas de saber por este universo digital do qual estão familiarizados.

Os professores por sua vez em grande maioria ainda fazem uso dos mecanismos tecnológicos mais frequentes na educação tradicional, uma explicação possível para isso é o fato dos professores terem tido uma formação diferentes desta que a atualidade exige. Isto porque os professores tiveram sua formação sobre uma condição oralista e vinculada ao meio físico, diferente desta cultura digital dos nativos digitais.

De acordo com Presnky (2001), os docentes que estão atuando na escola e possuem mais de 20 anos são migrantes do Ciberespaço. Isto implica dizer que estes professores nasceram em um território diferente do digital e estão sendo introduzidos neste ambiente.

Segundo Presnky (2001) nossos alunos mudaram radicalmente. Alunos de hoje não são os mesmos para o nosso sistema educacional foi criado. Isto porque estes alunos são todos nativos e dominam o ambiente e a linguagem dos computadores.

Em uma experiência realizada pela “One Laptop per Child” (Um Laptop para cada criança- OLPC), realizou-se a distribuição de laptops em aldeias etíopes, onde não havia nenhuma forma de escrita ou de educação formal. O experimento buscou perceber como as crianças exploravam livremente e de algum modo estão imersos nesse universo tecnológico. Para isso, houve a distribuição de tablets nestas aldeias, onde as crianças não haviam passado por nenhum processo de escolarização e os resultados deste experimento de acordo com a revista eletrônica Hype Science (2012) foram que:

- Quatro minutos depois que a equipe saiu da aldeia, as crianças já haviam aberto as caixas e descoberto como ligar os tablets;
- Depois de uma semana, cada criança usava em media 47 aplicativos por dia;
- Duas semanas depois elas estão disputando quem soletrava o alfabeto mais rápido e cantavam musicas como o “abecê”;
- Cinco meses depois, eles conseguiram ultrapassar a proteção do tablete que não deixava personalizar os mesmos, e além de cada um ter um tablete completamente diferente, eles tão conseguiram habilitar a câmera [...] traduzindo eles hackearam o tablete;
- Uma das crianças quem brincava com os programas de alfabetização que usava imagens de animais, abriu um programa de desenho e escreveu a palavra “Lion” (leão);
- O que uma criança descobria sobre o tablete era compartilhado rapidamente com todas as crianças desta forma elas criaram uma rede solidaria de aprendizagem espontânea.

É evidente que frente a todos esses avanços tecnológicos e visto que esses nativos digitais processam as informações de forma bem diferente dos imigrantes do Ciberespaço, entende-se que há relevância na formação docente para a atualização do sistema educativo. Pois como ficou visível na experiência, o modo pelo qual as crianças compreendem as informações no ambiente virtual ocorre de maneira muito rápida, assim a prática pedagógica precisa acompanhar este processo. Como reflete Teruya e Moraes:

As novas gerações convivem com as novas mídias, mais o acesso à internet e ao computador no espaço escolar requer uma metodologia de ensino e uma formação docente para lidar com os conteúdos virtuais disponíveis na rede. A internet pode ampliar as capacidades cognitivas, tanto individuais quanto coletivas por meio das possibilidades que ela oferece de interação entre professores e alunos no ensino presencial e a distancia. (TERUYA; MARAES, 2009, p. 329).

Porém aqui se encontra a necessidade e a legalidade da prática docente reflexiva, o professor precisa indicar os caminhos para o conhecimento científico e assim possibilitar que seus alunos possam reconstruir seus conceitos e não simplesmente admitir qualquer ideia já pronta que lhe foi apresentada.

Já se sabe que os recursos midiáticos, o envolvimento da escola com a tecnologia da informação e comunicação trazem maior dinamismo e aproxima o aprendizado do universo dos nativos digitais, No entanto para que este processo aconteça de forma eficiente é preciso formar estes professores migrantes digitais para atuar neste território que a escola é convidada cada vez mais a adentrar, chamado Ciberespaço.

1. CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Para realização desta pesquisa foi necessário o uso de um estudo exploratório-descritivo. De acordo com Gil (2008), as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com objetivo de proporcionar uma visão geral de tipos aproximativos de determinado fato. Já a pesquisa descritiva, segundo Gil (2008), tem como objetivo primordial a descrição de característica de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Assim este gênero de pesquisa envolve levantamentos bibliográficos, aplicação de questionários a participantes que possuam envolvimento com problema proposto, bem como, análise a fim de compreender o cenário investigativo.

3.2 Participantes

A pesquisa foi realizada em seis escolas públicas de Planaltina-DF e contou com a participação de 25 professores todos atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental seja no Ensino Regular ou na Educação de Jovens e Adultos- EJA.

A fim de conhecer o perfil dos participantes e caracterizar o grupo, no instrumento desta pesquisa havia um espaço destinado a coleta dos dados demográficos, cujas perguntas buscou identificar o sexo dos participantes, a

idade, o estado civil, a formação, a série em que atua e tempo de exercício docente, bem como a religião, se possuem filhos e o número de empregos.

Ao analisar as características dos docentes que responderam ao instrumento desta pesquisa, observou-se que dos 25 respondentes da pesquisa, 24 (vinte e quatro) são do sexo feminino e 1 (um) do sexo masculino, correspondendo assim, 96% dos participantes do sexo feminino e 4% do sexo masculino.

Esta predominância feminina é algo que está presente há muito tempo no cenário educacional brasileiro, embora os primeiros docentes tenham sido do sexo masculino, com o ensino iniciado pelos jesuítas no ano de 1949, neste período a mulher foi fortemente excluída do espaço escolar. Isso porque o ensino ministrado na época era destinado à formação cultural de homens brancos da elite, excluindo por sua vez a mulher da educação formal, desta forma suas atividades ficavam destinadas ao trabalho doméstico, funções do lar.

Mais tarde a escola passa a alcançar as mulheres com a instituição de escolas para atender somente pessoas do sexo feminino e outras escolas para atender as pessoas do sexo masculino. No entanto, somente em 1958 é que esta lei começa vigorar com algumas exigências, tais como a de que só poderia lecionar no colégio feminino docentes do sexo feminino, a mesma regra era válida para as escolas que atendiam aos meninos, isto é, apenas docentes do sexo masculino poderiam lecionar nestas instituições.

Em 1808, a corte chega ao Brasil, com isso houve maior interesse na formação para administração e também para o exército. Assim, foram abertos vários cursos superiores para homens, com direcionamento maior para atender as demandas do exército.

Por volta do ano de 1970 a mulher volta a ser incluída no cenário educacional, e desta vez com autorização para lecionar em escolas mistas, porém com a restrição de idade dos alunos com quem iria atuar que geralmente era até 12 a 14 anos.

No entanto essa permissão não era dada aos docentes do sexo masculino. Assim iniciou-se um discurso de que a mulher teria um dom natural

para a docência, quem propagava essa ideia eram pessoas influentes da época, tais como: médicos, governantes e o clero. Alegavam que a mulher era mais dotada de ternura, elemento que consideravam essencial para o magistério.

Desde modo o magistério nas series primarias, foi amplamente assumido pelas mulheres, já no ensino secundário havia a presença de homens também. Essa mentalidade introduzida no século XIX pairou sobre a associação do papel feminino docente a maternidade.

Segundo Silva (2011), a profissão docente permitiu as mulheres o acesso a um dos espaços públicos anteriormente frequentados pelos homens. No entanto, essa profissão vai ser representada como similar ao trabalho do lar: o cuidar das crianças. Estas ideias são propagadas a fim de naturalizar/reforçar o magistério, especialmente das series iniciais, como uma profissão feminina. A docência neste caso parece uma atividade aceitável, já que nesta concepção mantinha uma aproximação com o espaço privado.

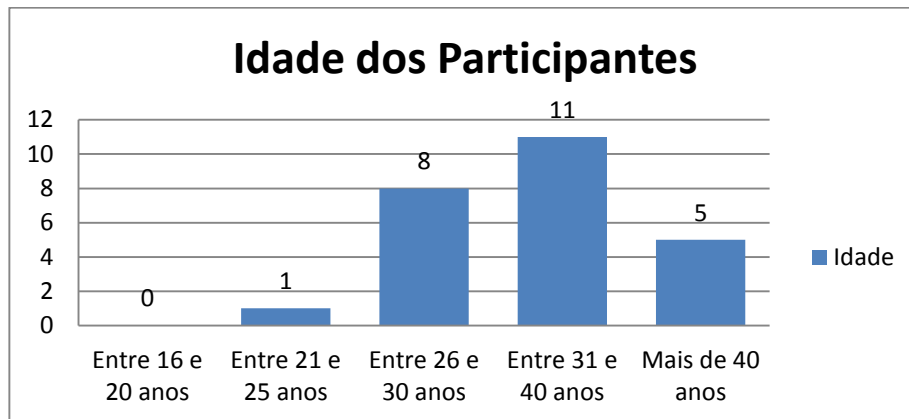
De acordo com Carvalho (2010), a opção pelo magistério ainda é para os homens, objeto de questionamento.

As principais conclusões de estudos recentes vão na direção de que os homens optam tardiamente pela carreira de magistério, muitas vezes tendo percorrido outras opções profissionais; tendem a sofrer maiores pressões tanto em direção a outras ocupações, quanto no sentido da ascensão na carreira, quase sempre para deixar a sala de aula e ocupar cargos administrativos; e em geral fazem planos para o futuro mais amplos que as mulheres, envolvendo mais frequentemente atividades fora de sala de aula (CARVALHO, 2010 p.7)

Certamente isto está carregado de significações oriundas deste contexto em que se prevê a pedagogia e o exercício da docência como uma atividade feminina.

A idade dos professores que colaboraram com esta investigação é importante para identificar os possíveis momentos do contexto educacional, bem como a relação destes professores com os recursos tecnológicos. Os dados encontrados quanto à idade, estão expressos no gráfico a seguir:

Gráfico 1- Idade dos participantes



Fonte: Elaboração própria

Quanto a caracterização dos participantes é possível afirmar que do grupo analisado, ninguém tem idade correspondentes entre 16 e 21 anos, uma (1) pessoa tem idade entre 21 e 25 anos, seis (6) pessoas tem idade entre 26 e 30 anos, onze (11) respondentes tem idade entre 31 e 40 anos e outras cinco(5) pessoas tem mais de 40 anos.

Com isso fica evidente que a maior parte dos participantes são migrantes digitais, isto de acordo com o que Prensky(2001) propõe que quem tenha nascido posterior ao ano de 1980 pode ser caracterizado como migrante do Ciberespaço.

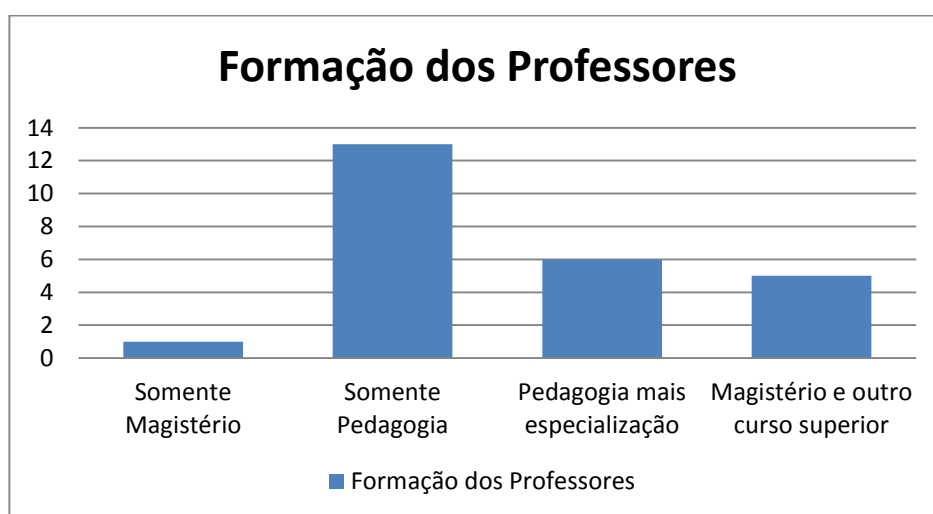
Ainda de acordo com Prensky (2001) aqueles que não nasceram no mundo digital, mais em alguma época de nossas vidas ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são e sempre serão comparados a eles, sendo chamado de migrantes digitais. Frente a esta constatação, é possível afirmar que são estes os professores que estão migrando para o território digital do qual seus alunos já fazem parte.

Nesta questão várias outras situações podem ser pensadas, tais como os meios de inserção no espaço digital utilizados por estes professores, ou ainda as representações sociais que esses professores fazem deste espaço digital, bem como dos nativos do Ciberespaço.

Quanto ao estado civil dos participantes é possível afirmar que quinze (15) são casados, seis (6) são solteiros, um (1) é separado e três (3) não responderam. Dos respondentes da pesquisa cinco (5) atuam no 1º ano do Ensino Fundamental, cinco (5) no 2º ano, dois (2) no 3º ano, cinco (5) no 4º ano, três (3) atuam como pedagogas SEAA – Serviço especializado de Apoio a Aprendizagem e uma (1) atua na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Outro aspecto importante para a caracterização deste grupo é a formação dos professores, como apresentada no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Formação dos Professores



Fonte: Elaboração própria

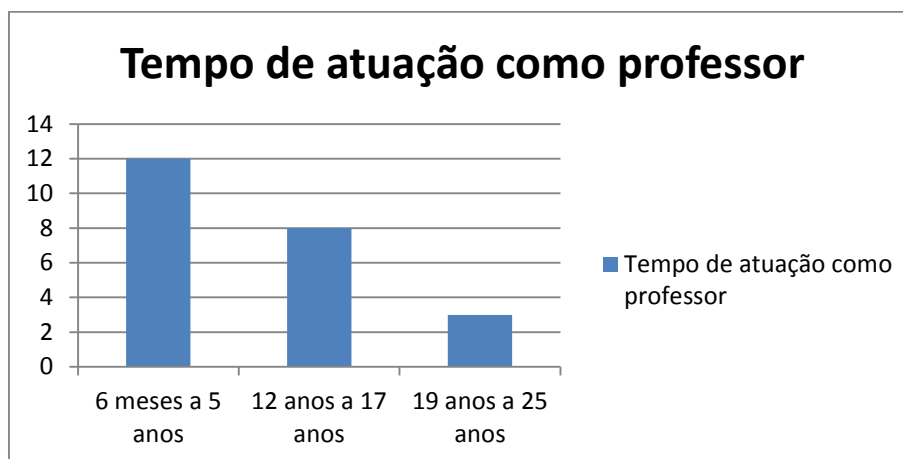
Do grupo investigado uma (1) pessoa possui apenas o magistério, treze (13) tem formação superior no curso de pedagogia e outros cinco (5) possuem magistério e formação em outras áreas, licenciaturas diferentes de Pedagogia. Este assunto esteve em discussão e movimenta até hoje os debates sobre a formação de professores, isto porque anteriormente a formação docente se dava pelo programa de Magistério, no entanto, o Decreto de Lei nº 9.394/96 Art.64 da Lei de Diretrizes e Bases fixou que:

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em um curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino garantida nesta formação a base comum nacional.

Com isso a interposição do curso passa a ser uma exigência e o governo começa a criar Políticas e Programas de incentivo a formação superior dos docentes que fazem parte do sistema de ensino público do país.

A pesquisa também buscou identificar o tempo de atuação dos professores respondentes identificou que:

Gráfico 3 – Tempo de atuação como professor



Fonte: Elaboração própria

Os resultados revelaram que há uma grande variação de traços no perfil dos entrevistados, dentre o grupo há desde professores que possuem apenas seis meses de docência, até professores com 25 anos de atuação.

O interessante de se pensar o tempo de exercício docente é justamente a compreensão do período em que esses professores atuaram e a organização do sistema educativo de determinada época, até a educação atual.

Quanto ao tempo de serviço prestado pelos docentes segundo a Constituição Federal CF88:

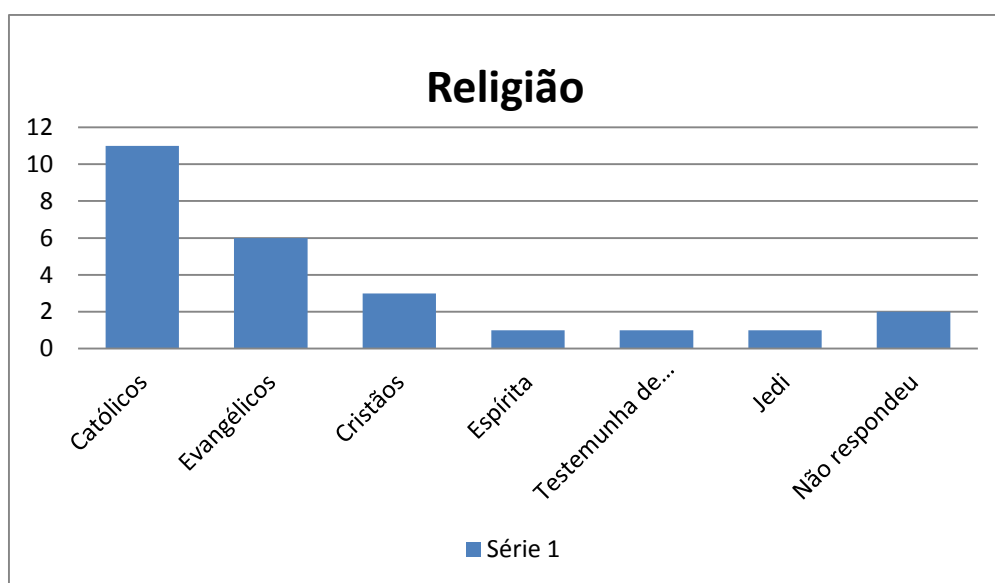
O servidor de que trata este artigo que opte por permanecer em atividade tendo completado as exigências para aposentadoria voluntária e que conte com, no mínimo, vinte e cinco anos de

contribuição, se mulher, ou trinta anos de contribuição, se homem, fará jus a um abono de permanência equivalente ao valor da sua contribuição previdenciária até completar as exigências para aposentadoria compulsória contidas no [art. 40, § 1º, II, da Constituição Federal](#).

Outro fator importante a ser considerado é que dos vinte e cinco (25) participantes, apenas um (1) possui mais de um emprego.

O último critério para ser contemplado para a caracterização deste grupo foi a religião. Sabe-se que o pensamento religioso é um forte influente das Representações e ideologias de um individuo ou grupo. Os alunos podem aprender sobre as religiões para ter conhecimento do mundo, porem estes deve ser abordado de forma neutra. Os resultados podem ser identificados no gráfico que se segue:

Gráfico 4 – Religião dos participantes



Fonte: Elaboração própria

Como exposto onze (11) pessoas deste grupo se dizem católicas, seis (6) são evangélicas, um (1) espírita, um (1) testemunha de Jeová, uma (1) Jedi, três (3) afirmam crer na existência de Cristo, mas não possuem uma religião e duas (2) pessoas não responderam. Isso também indica mais uma vez para a imensa diversidade cultural que a escola acolhe.

3.3 Instrumentos

Como instrumento deste trabalho de pesquisa foi adotado um modelo de questionário que de acordo com Gil (2008), pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de se obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e comportamento presente ou passado.

O questionário elaborado buscou perceber a opinião dos professores a respeito do uso das tecnologias educacionais. Assim foram elaboradas questões que possibilitassem primeiramente compreender de que modo os avanços tecnológicos influenciam sua prática pedagógica e de que modo ocorreu o processo de inclusão digital. Com isso buscou-se identificar como os imigrantes digitais foram incluídos neste território e suas percepções sobre esse espaço.

Depois buscou-se identificar a percepção e a representação que os professores tem da tecnologia no processo educativo, posteriormente objetivou identificar o que os professores entendem por tecnologia e de que modo a empregam em sua prática pedagógica. Por fim, o questionário visou identificar a formação que esses professores tiram para trabalhar com as TICs e aliá-las a sua prática docente.

Com isso pretende-se identificar e compreender as Representações Sociais do grupo investigado. Como afirma Gil (2008), construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas irão proporcionar dados ao pesquisador para descrever as características da população pesquisada.

Assim constituiu-se todo questionário, buscando responder as questões propostas por esta investigação. Deste modo o questionário é composto de cinco questões abertas, com linguagem clara e objetiva que podem ser respondidas facilmente pelos participantes. (APÊNDICE A)

Os procedimentos de coleta serão explicados mais adiante na área de procedimentos.

3.4 Procedimentos

Realizada a primeira etapa deste trabalho, referente ao esboço teórico, elaborou-se o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) com vista a autorização dos participantes desta investigação, de acordo com os critérios de ética na pesquisa.

A permissão para a realização desta pesquisa foi solicitada à equipe gestora de cada instituição de ensino visitada. A aplicação dos questionários foi iniciada no primeiro semestre de 2015. Varias escolas foram contatadas e houve certa resistência no consentimento, por isso inicialmente foram marcadas reuniões para explicar sobre os objetivos da pesquisa e apresentar o questionário que posteriormente seriam respondidos pelos professores.

Em um segundo momento foi marcada a aplicação diretamente com os professores, nesta reunião, alguns professores faltaram, ou se mantiveram resistentes, fizemos a leitura coletiva dos questionários, com a finalidade de sanar possíveis dúvidas e motivar a participação.

No entanto, ainda assim, houveram algumas dificuldades na aplicação, alguns professores pediram para levar o questionário e devolver em um outro momento, mas não obtive retorno destes questionários. Com isso houve a necessidade de buscar outras instituições para conseguir o quantitativo de 25 participantes.

É válido deixar claro que para responder os questionários os professores estavam em horário contrário ao de aula, no momento de coordenação pedagógica, horário agendado com a pesquisadora para sanar possíveis dúvidas, responder o questionário e assinar o termo de consentimento que se encontra como nos apêndices deste trabalho.

4. CAPÍTULO IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para analisar os dados referentes aos questionários aplicados aos professores, foi empregado a técnica de análise de conteúdo, como técnica de análise qualitativa. Esta técnica foi introduzida por Bardin (1997) que a trata e a entende como:

Um conjunto de técnicas das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos a condição de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.(BARDIN apud CAMARA, 2013, p 182).

Assim, esta técnica consiste na disposição dos dados por associação de sentidos e palavras com significados similares, para assim fazer a interpretação dos dados agrupados. Deste modo para analisar os dados obtidos com o questionário, foram elaborados quadros representados por categorias, esta categorias por sua vez foram subdivididas em classes e essas classes contendo respostas sinalizadas pelo numero de ocorrência que foram citadas.

Neste estudo as categorias foram pré-elaboradas e as classificações foram feitas pela aproximação dos sentidos. Os quadros que se seguem apresentam o agrupamento dos resultados, contemplando categorias, respostas e número de ocorrência.

É importante salientar que o número de ocorrência das respostas não necessariamente será correspondente ao número de participantes, ora já visto que há a possibilidade de um participante oferecer mais de uma resposta para a mesma questão.

O quadro a seguir apresenta a categoria 1, e expõe as representações dos professores sobre as mudanças sociais e os avanços tecnológicos, bem como a influencia dos mesmos em sua prática pedagógica.

Quadro 1- Categoria 1: Influência das mudanças sociais e dos avanços tecnológicos na prática pedagógica.

<ul style="list-style-type: none"> CLASSES 	Numero de Ocorrências
<ul style="list-style-type: none"> INFLUÊNCIA NA PROFISSÃO DOCENTE <ul style="list-style-type: none"> ➤ Influência no meu fazer pedagógico; ➤ Trouxe praticidade ao exercício da função; ➤ Facilita o trabalho; ➤ Favorece ao professor nas múltiplas inteligências; ➤ Possibilidade para inovar as práticas; ➤ Garantiu maior eficácia na minha prática proporcionando melhores resultados na aprendizagem. 	10
<ul style="list-style-type: none"> IMPACTO DA TECNOLOGIA NOS EDUCANDOS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Os alunos estão mais tecnológicos e imediatistas; ➤ Os alunos já chegam à escola com essa bagagem de informações, bem maiores que em tempos atrás; ➤ Tecnologia faz parte do dia-a-dia dos alunos; ➤ Os alunos atuais já nos chegam com domínio de tablets e smartphones; ➤ O aluno não se interessa mais por aulas simples, expositivas onde apenas usamos livros e o quadro; ➤ Os avanços tecnológicos ajudam os alunos a ampliar seus conhecimentos tanto dentro e fora da sala; ➤ Motiva e incentiva o raciocínio lógico do aluno. 	7
<ul style="list-style-type: none"> FACILITADORES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Facilitam a obtenção de materiais, conteúdos e informações diversas; ➤ Facilitou a realização dos planejamentos, a pesquisa e o estudo; ➤ Pesquiso conteúdos, formas de aplicação e dicas de procedimentos pedagógicos; 	7
<ul style="list-style-type: none"> INOVAÇÃO PEDAGÓGICA 	

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trouxe diversas maneiras novas de trabalhar, maneiras lúdicas e divertidas, as crianças aprendem com prazer; ➤ Aulas mais dinâmicas; ➤ Tornam as aulas mais atrativas e significantes ➤ Enriquecendo as experiências e ampliando as formas de aprendizagem 	7
<ul style="list-style-type: none"> • NECESSIDADE DE ATUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ➤ Houve a necessidade de uma adequação; ➤ Minha prática pedagógica tem que acompanhar; ➤ É necessário se manter atualizada; <p>A escola deve manter-se sempre atualizada para ser atrativa para os alunos.</p>	4

A primeira categoria buscou identificar a percepção dos professores acerca dos avanços tecnológicos e o modo como essas mudanças foram acomodadas por estes docentes. A incidência maior de respostas aponta para a influência na profissão e no trabalho docente.

Isto porque há hoje um alargamento das possibilidades de acesso à informações, às novas tecnologias de comunicação e informação reordenaram o modo de vida das pessoas, alterando as relações, e os modos de se comunicar, um bom exemplo é a facilidade de manter contato com alguém que vive em outro país, com toda a distância territorial, é possível se manter informado sobre os acontecimentos da vida desta pessoa de modo instantâneo.

Enquanto em outros tempos, tinha-se o hábito de escrever cartas, hoje essa interação pode ser facilmente realiza por auxilio de ferramentas eletrônicas. Essas mudanças também alcançam a escola. Tradicionalmente esta foi vista como espaço exclusivo de aprendizagem, nela o conhecimento era fornecido de modo gradativo, assim tinham um inicio e um fim determinados, ou seja, após o período de escolarização formal, atingiu o nível preestabelecido o sujeito findou o seu processo de aprendizado. Como reflete Kenski:

O espaço e o tempo de ensinar eram determinados. “Ir à escola” representava um movimento, um deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender. O “tempo da escola”, também determinado, era considerado como o tempo diário que, tradicionalmente, o homem dedicava à sua aprendizagem sistematizada. Correspondia, também, na sua história de vida à época que o homem dedicava à formação escolar. (KENSKI, 2008, p.10).

Essas delimitações de tempo e de espaço perderam suas formas com o advento do Ciberespaço, a informação está por todos os meios e é facilmente acessada por qualquer usuário da rede. Com isso, todo o conceito de linearidade que se pensava para a aprendizagem foi descaracterizado, não se pode limitar a aprendizagem, está não é uma atividade finda neste território digital.

Outro aspecto muito pontuado pelos participantes diz respeito às mudanças que os apetrechos tecnológicos e a era da informatização acarretam aos educandos, os professores representam esse aluno de um modo diferenciado e reconhece que o público que a escola atende não corresponde mais o mesmo de algum tempo atrás. Percebem que seus alunos já chegam com uma carga de informações, e toda a facilidade que eles possuem de transitar pelo Ciberespaço.

Isto se justifica pela presença de duas gerações no contexto escolar, a geração que surge posterior à década de 1990 é a chamada geração “Z”, são eles os nativos digitais, quem nasce anterior a este ano é chamado de imigrante digital. Por isso os professores indicam para essa visão de que seus alunos mudaram. Sobre os nativos digitais e essa nova organização de pensamentos Torri (2010, p.18), descreve que:

“Nativos” se desenvolveram de forma diferente em relação às gerações pré-internet. Eles gostam de jogos, estão acostumados a absorver (e descartar) grande quantidade de informações, a fazer atividades em paralelo, precisam de motivação e recompensas frequentes, gostam de trabalhar em rede e de forma não linear (TORI, 2010 p. 18).

De fato esta relação está permeada de atritos entre essas gerações, por cada um compreender o processo educativo sob uma ótica distinta, de um lado os nativos digitais, que tratam com naturalidade toda inserção tecnológica no

ambiente escolar, por já estarem familiarizados com os mesmos, do outro o professor que teve sua formação ancorada a uma prática docente oralista, tradicional, e agora precisa incorporar toda essa tendência a sua prática.

Os professores também elencam que esses instrumentos tecnológicos aliados à educação podem facilitar o trabalho docente, esta facilidade se justifica pela liberdade e habilidade que os nativos digitais possuem de transitar pelo Ciberespaço.

Segundo Prensky (2001), nossos alunos são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Sendo assim o que é significativo para eles permeia todo esse meio tecnológico, as aprendizagens se tornam mais eficientes por fazerem sentido para os educandos quando amparadas pela tecnologia.

Isto de certo modo força o professor a inovar suas práticas e também representa o caminho de inovação do trabalho docente, como os professores mesmos citaram. Assim os participantes indicaram para o que compõe a última classe deste quadro, referente à necessidade de adequação da prática para atender a essas demandas da educação contemporânea.

No entanto vários estudos vêm sendo realizados quanto ao impacto das tecnologias nas novas gerações, isto porque para além desta visão positiva da tecnologia, há uma vertente que entende a submissão da infância ao consumo tecnológico, ou seja, nossas crianças são cada vez mais consumidoras de artefatos tecnológicos por imposição das próprias mídias.

Buckingham percebe a mídia promulgando a cultura de consumo na infância como sendo:

[...] a infância contemporânea permeada em alguns sentidos até definida, pela mídia moderna – através da televisão, do vídeo, dos jogos de computador, da Internet, da telefonia móvel, da música popular e pelo leque de *commodities* ligadas à mídia que formam a cultura do consumo contemporâneo (BUCKINGHAM, 2010 p.42).

Em contraponto com esta nova geração, oriunda de um contexto repleto de informações e estímulos midiáticos a escola é colocada como tradicional, obsoleta e ausente de sentido, necessitando incorporar práticas pedagógicas

que incluam ou se baseiem no uso de tecnologia. Este entendimento também está presente no fazer dos professores que procuram a formação continuada a fim de atender as demandas atuais e tecnológicas.

Diante disto a segunda categoria buscou identificar como os professores realizaram ou estão realizando esta transição para o universo digital, ou seja, como ocorreu o seu processo migratório e como adquiriram a capacidade de aplicar esses saberes na escola.

Quadro 2- Categoria 2: Processo de Inclusão digital e capacidade de aplicar na escola

<ul style="list-style-type: none"> CLASSES 	Numero de Ocorrências
<ul style="list-style-type: none"> REALIZAÇÃO DE CURSOS E AFINS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Através de cursos de informática básica; ➤ Através de pesquisas; ➤ A Secretaria de educação oferece anualmente cursos envolvendo TICs; ➤ Deu-se por meio de oficinas; ➤ 	12
<ul style="list-style-type: none"> ➤ NECESSIDADE DE ADEQUAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aos pouco fui percebendo a necessidade de participar do mundo do qual a nossa clientela já conhece; ➤ A capacidade se desenvolveu pela necessidade em usar os recursos oferecidos; ➤ Boa parte dos alunos utiliza e cobra seu uso dentro da escola; ➤ Diante da necessidade obriguei-me a aplicar os poucos conhecimentos que aprendi sozinha. ➤ Precisei aprender a fazer diário eletrônico; ➤ Só é usada por mim para preparar as aulas. 	7
<ul style="list-style-type: none"> INICIATIVA PRÓPRIA <ul style="list-style-type: none"> ➤ A partir da minha curiosidade e interesse; ➤ Sempre me interessei por tecnologia, então sempre preoquei em aprender e aplicar nas minhas aulas; ➤ De forma gradativa e autônoma. 	3

A maior incidência de respostas aponta para os cursos de informática e de formação continuada como os principais caminhos de entrada desses professores no território informatizado. Como já visto diferente dos nativos, os imigrantes digitais precisam adquirir essas habilidades. Presnky (2001) entende e compara esta aprendizagem como a chegada literal de um estrangeiro em uma cultura distinta da sua, dizendo que:

[...] os Imigrantes Digitais aprendem – como todos os imigrantes, alguns mais do que os outros – a adaptar-se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu “sotaque”, ou seja, seu pé no passado. O “sotaque do imigrante digital” pode ser percebido de diversos modos, como [...] a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo. Atualmente, os mais velhos foram “socializados” de forma diferente das suas crianças, e estão em processo de aprendizagem de uma nova linguagem (PRESNKY, M. 2001, p. 2).

O autor quando aponta essas diferenças, deixa a entender que não somente as formas de aquisição e processamento destas tecnologias são diferenciadas, mas que também os usos e aplicações destas gerações também ocorrem de modo distinto.

Como visto os professores sinalizaram a necessidade de fazer cursos para assimilar as TICs e inseri-las nas tarefas educativas. Kenski enxerga esses curso como possíveis caminhos para a inovação do trabalho docente:

[...] Programas de formação inicial e continuada e múltiplas possibilidades de atualização por meio de aprendizagens à distância são pontos importantes para a melhoria da ação docente. O professor precisa ter consciência de que sua ação profissional competente não será substituída por máquinas. Elas, ao contrário, ampliam seu campo de atuação para além da escola clássica – “entre muros” – e da sala de aula tradicional. (KENSKI, V.M, 2008, p. 61).

A formação continuada é uma proposta do Ministério da Educação com vista à atualização e aprimoramento da tarefa educacional, buscando atender as demandas da educação contemporânea, bem como elevar a qualidade da educação no Brasil.

Outra classe que ficou evidente na fala dos professores, é que o processo de inclusão aconteceu na urgência de realizar uma atividade referente à sua função que exigia o uso de mecanismos tecnológicos, ou seja, a inclusão ocorreu por meio de uma necessidade de adequação.

A exigência de incorporação destas tendências ao ambiente escolar é tão forte, que sua ausência vem a ser considerado um atraso. O sujeito que não a usa esta a margem da contemporaneidade, como explica Brandão:

Em cada ambiente a sua ausência é expressão de atraso. Uma pessoa que não possui um conhecimento básico sobre informática é vista como sendo subdesenvolvida, um indivíduo marginalizado quer social quer profissionalmente. Quem o possui, por outro lado, parece predisposto a enfrentar com tranquilidade qualquer situação (BRANDÃO, 2005).

Assim, esta exigência se faz a estes professores, por um lado os alunos já usuários dessa rede de comunicações reivindicando a presença das TICs em sua formação, por outro, o próprio sistema educativo reclamando a ausência desta inovação na prática pedagógica e até mesmo pela interposição de um diário eletrônico, o que por sua vez “forçou” o professor a pelo menos se aproximar minimamente da tecnologia.

Ora já visto que, manter-se por fora do Ciberespaço coloca o professor em condição desfavorável frente à contemporaneidade, assim Kenski advoga que:

[...] favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentamos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes. (KENSKI, 2008, p. 61).

Sendo assim, os professores não precisam simplesmente acatar as novas tecnologias e mudar todas as suas concepções, porém, diante das

circunstâncias ele tem que ter o conhecimento de causa, refletir criticamente acerca disso e então assumir o seu uso aonde as caiba, não de forma aleatória, mas sim como atividade dotada de intencionalidade para potencializar o aprendizado e a formação dos sujeitos.

A terceira categoria quis identificar qual a compreensão que os professores fazem da tecnologia empregada à educação.

Quadro 3: Categoria 3: Percepção do Emprego da Tecnologia ao Processo Educativo.

<ul style="list-style-type: none"> • CLASSES 	Numero de Ocorrências
<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO POSITIVA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acho que é muito bom, amplia os horizontes e dá um novo incentivo aos alunos; ➤ É um processo fundamental e necessário; ➤ Proporciona ao aluno um momento de aprendizagem atrativa e diferente da rotina de sala de aula; ➤ Como algo de extrema importância; ➤ É um recurso auxiliar no processo educacional; ➤ Pode ajudar os alunos a despertar interesse por matérias antes desinteressantes; ➤ Ajuda no processo educativo; ➤ É importante alfabetizar tomando como base o centro de interesses dos alunos e hoje nada é mais interessante para eles do que o computador. 	<p style="text-align: center;">16</p>
<ul style="list-style-type: none"> • INSUFICIENTE <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ainda muito precária, percebo que existe uma distancia entre tecnologia e educação; ➤ Percebo que o uso da tecnologia é subestimado no processo educativo; ➤ Ainda incipiente e inadequado em relação aos recursos tecnológicos; ➤ Não basta o professor querer se há um sistema que não permite; 	<p style="text-align: center;">7</p>

➤ Em sala de aula só se o professor trouxe;	
<ul style="list-style-type: none"> • PREJUDICADA PELA FORMAÇÃO DOCENTE ➤ Muitas vezes os recursos existem mais os profissionais não utilizam; ➤ Professores comentam que não gostam de usar computadores, tablets, entre outros materiais; ➤ Faz-se necessário uma formação continuada para os professores; ➤ Há professores que oferecem resistência muitas vezes por não saber lidar com os avanços tecnológicos. 	4

Quanto a Representação que os professores fazem do uso da tecnologia no espaço escola, o maior número de ocorrência de respostas é representado por uma percepção positiva do emprego destas ferramentas ao processo educativo. Muitas respostas indicam a tecnologia como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem.

De fato há uma forte tendência de descentralização da figura do professor como o detentor do conhecimento, nas literaturas em educação, a figura do professor é posta como mediador, organizador, titulações que desconcentram da figura do docente a unidade na reponsabilidade no processo de ensino e aprendizado, além de indicar que os avanços deram uma nova configuração para o modo de se ensinar e aprender.

Blant (2008) se posiciona a este respeito e define que os avanços tecnológicos desvelam as práticas formais de educação, afirmando assim que:

Num cenário em que a informação é cada vez mais abundante, fica evidente que a questão central não é a simples disponibilização da informação, mas, sim, a facilitação de processos de aprendizagem em que a seleção e a organização da informação brigam contra um déficit de atenção. Neste contexto o professor torna-se essencial como um facilitador, animador ou mediador de processos. Seu papel

de provedor unilateral vai perdendo espaço. Assim seja. (Brant, 2008 p. 72)

Com esse volume de informações e sabendo que os nativos digitais detêm a habilidade de manusear e apropriar-se delas, o ensino tradicional perde seu lugar para o ambiente dinâmico, atual. A novidade ocupa o lugar da tradição, a velocidade, o lugar do movimento. A informação e o conhecimento são interpelados em seu valor unitário, de uso e de desuso. (Maraschin, 2000, p. 109).

As TICs são aqui lembradas pelos professores como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, isto certamente se deve ao modo de aprender dos nativos digitais e a sua relação com a tecnologia. Prensky (2001) faz uma analogia das crianças as comparando como foguetes, pela velocidade que desenvolvem quando começam a operar intelectualmente e a facilidade de aprendizagem que elas detêm na tenra idade.

Com isto, a reflexão sobre o modo de construção do conhecimento na sociedade conhecida como “sociedade da informação” se faz importante, para por fim compreender a visão dos professores sobre a tecnologia ser facilitadora do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a construção do conhecimento na contemporaneidade Moran anuncia que:

A construção do conhecimento, a partir do processamento multimídia é mais livre, menos rígida, com maior abertura, passa pelo sensorial, emocional e pelo racional; uma organização provisória que se modifica com facilidade. Convivemos com essas diferentes formas de processamento da informação e dependendo da bagagem cultural, da idade e dos objetivos, predominará o processamento sequencial, o hipertextual ou o multimidiático. (Moran 1998, pp. 148-152).

Entende-se, assim, que a forma de apropriação e produção do saber é mais fluída, assume certa dinâmica e são organizações provisórias. O processo utilizado fica sujeito ao que o indivíduo traz como bagagem cultural, a idade que ele tem e a finalidade do conhecimento. A facilidade que os alunos

desenvolvem a aprendizagem pelos caminhos midiáticos, muito se deve a Cibercultura da qual fazem parte, bem como, sua naturalidade para lidar com o saber no espaço virtual.

As duas outras classes que emergiram deste repositório de respostas e impressões dos professores, diz respeito à insuficiência seja de formação dos recursos humanos, seja de adequação dos ambientes físicos.

De acordo com Kenski (2008), a principal dificuldade para a introdução das novas tecnologias no espaço escolar está relacionada à gestão, não apenas em seus aspectos administrativos e financeiros, como também de seus recursos humanos. Assim, para a autora, o principal problema da gestão é referente a uma reestruturação do sistema educativo e da instituição escolar. Tendo em vista a necessidade de pontuar os problemas resultantes desta nova lógica tecnológica, com a finalidade de desatar os nós que atrapalham a integração das novas tecnologias com o processo de ensino.

A quarta categoria objetivou identificar qual a percepção que os professores têm do uso da tecnologia, o que compreendem sobre esta aplicação e de que modo assimilam esses recursos a sua prática pedagógica.

Quadro 4: Categoria 4: Uso da Tecnologia na Prática Pedagógica

<ul style="list-style-type: none"> CLASSES 	Numero de Ocorrências
<ul style="list-style-type: none"> Respostas INSTRUMENTOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Televisão, computador; ➤ Uso muito o proinfo, projetor que pode ser levado para a sala; ➤ Vídeo, som, DVD, PC; ➤ Recursos que eu possa imprimir; ➤ Tela interativa; ➤ Computador ligado a internet; ➤ Câmera; ➤ Internet do celular; 	18

➤ Laboratório de informática.	
<ul style="list-style-type: none"> • UTIL PARA O PLANEJAMENTO ➤ Uso computador para preparar meu planejamento; ➤ Diário eletrônico; ➤ Uso a impressora para atender as necessidades da turma; ➤ Pesquisa de todos os temas trabalhados em sala de aula; ➤ Como fonte de pesquisa. 	7
<ul style="list-style-type: none"> • RESTRITO AO LABORATÓRIO ➤ Na escola existe um laboratório que é pouco usado por mim; ➤ Jogos tecnológicos no laboratório de informática; ➤ Aulas de informática semanalmente 	4
<ul style="list-style-type: none"> • PREJUDICADO PELA AUSENCIA DE RECURSOS ➤ O computador eu trago de casa; ➤ Gostaria de usar a sala de informática , mas nas escolas públicas do DF é complicado, não tem uma pessoa específica que trabalhe nessas salas. 	3

O maior número de respostas diz respeito à visão de que as tecnologias educacionais de constituem como instrumentos para a prática docente.

Os novos instrumentos para a prática pedagógica, na qual os professores se posicionam como usuários dos mais diversos meios tecnológicos e inovadores para atingir o objetivo acordado. O que nos coloca frente a questionar se esse esforço é suficiente para dinamizar a aprendizagem frente aos meios tecnológicos que englobam diversos sentidos do corpo humano.

[...] geralmente os métodos usados em educação se dirigem a apenas um dos sentidos, mesmo sabendo que ilustrações e demonstrações facilitam a aprendizagem, os professores fazem uso limitado de material visual. A linearidade forçada da página impressa, o livro, a série de *slides*, o rolo de filme, não podem englobar completamente domínios de conhecimento desestruturado, multidimensional, que está proliferando em nosso mundo dinâmico [...] (Stahl, 1997, p. 3)

Assim, a escola procura fazer um esforço para seguir as tendências do mundo, se apropriando dos meios, tornando-os ferramentas para uso pedagógico, procurando adequar esses instrumentos de uso individual na aprendizagem coletiva

A articulação entre a cultura digital e a educação se concretiza a partir das possibilidades de organização em rede, com apropriação criativa dos meios tecnológicos de produção de informação, acompanhado de um forte repensar dos valores, práticas e modos de ser, pensar e agir da sociedade, o que implica na efetiva possibilidade de transformação social. (PRETTO, 2008, p. 82).

Implica dizer que em um mundo dominado por forças ideológicas das mais diversas, o professor deve, além de fazer uso da tecnologia em favor dos conteúdos escolares procurar também direcioná-las para o despertar do sujeito consciente dentro da sociedade, independente do meio em que esta se reúna.

Para isso, professores são necessários [...] novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação a novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias. (Libâneo, 2009, p.12)

Observou-se em análise posterior que na categoria Restrito ao Laboratório, houveram quatro ocorrências, nestas os professores se posicionam como se seu trabalho tecnológico ficasse restrito ao ambiente que representaria a tecnologia da escola, não adentrando a sala de aula.

Uma possível explicação seria o receio que os professores possuem em se apropriar das novas tecnologias. Como mero transmissor de conhecimento a figura do professor não pode concorrer com estes meios, e utilizá-los fazendo recortes, escolhendo sites e etc. constitui-se um modo não atraente para os alunos.

Isso eleva a discussão para patamar da escola necessária dentro deste contexto tecnológico, aos professores procurar não concorrer com a tecnologia,

mas reconhecer sua importância dentro desta sociedade em que a escola ainda detém os deveres.

Segundo Libâneo (2009) formar para o mercado de trabalho, para a participação ativa na sociedade, conceder formação ética e prover formação cultural básica. Onde a função do professor está resguardada, pois cabe a ele criar “condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana” (Libâneo, 2009, p. 13).

Este é, portanto, o valor da escola, conceder significado da cultura e da ciência por meio da mediação docente. É necessária apenas uma postura aberta ao aprendizado, assim como a postura requerida pelos professores aos alunos para que a aprendizagem aconteça.

A quinta e última categoria de análise, buscou revelar se os professores tiveram oportunidade de aprender a utilizar tecnologias em sua formação inicial.

Quadro 5: Categoria 5 – Aprendizado durante a formação sobre como usar as tecnologias

<ul style="list-style-type: none"> CLASSES 	Numero de Ocorrências
<ul style="list-style-type: none"> AUSENCIA DE FORMAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> ➤ Não; ➤ Tive que correr atrás; ➤ Não tive aulas sobre o uso de tecnologias; ➤ Muito pouco, só uma noção; ➤ Durante o magistério não. 	<p>13</p>
<ul style="list-style-type: none"> PERCEPÇÃO POSITIVA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sim; ➤ Tive varias matérias relacionadas às novas tecnologias; ➤ Através de artigos, monografias e diversas atividades que os professores aplicavam; ➤ Durante a graduação de pedagogia tive 	<p>10</p>

oportunidade de aprender a usar tecnologia; ➤ Tivemos aula de informática acoplada a educação a distancia; ➤	
<ul style="list-style-type: none"> • APRENDIZAGEM POR EXPERIEMNTAÇÃO OU IMITAÇÃO ➤ Todos os seminários eram com o uso de data show; ➤ Aprendi muito, mas com os livros, usei computadores só para digitar trabalhos e poucas pesquisas; ➤ Busquei aprender por conta própria; ➤ Alguns colegas me ajudaram muito, assim como alguns familiares que entendiam de tecnologia.	4

A maior incidência de respostas indica que os professores não tiveram oportunidade de aprender sobre o uso e aplicação de tecnologias durante sua formação inicial. Isto para Presnky (2001), caracteriza-se como um verdadeiro problema, pois segundo o autor os nossos imigrantes digitais , que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova.

Presnky (2001) usa os “sotaques” para representar o aprendizado dos imigrantes digitais, e esta insuficiência formativa favorece a criação de uma população com “sotaques”, fortíssimos, nesta posição a palavra “sotaque” foi empregada para se referir ao “pé no passado” que os professores mantêm. A importância disto se deve ao fato de que, se o sistema atual de formação superior não se faz suficiente o que a educação contemporânea almeja do professor, como é possível que este esteja apto a lidar com esse público e a fazer uso destas tecnologias?

De acordo com Masetto (1998), O professor é formado para valorizar conteúdos e ensinamentos acima de tudo, privilegiar a técnica de aula expositiva para transmitir esses ensinamentos; dessa forma, a avaliação é feita em forma de prova para verificar o grau de assimilação das informações pelos

alunos. Assim, se o que se busca é a formação de um profissional pronto para o ambiente digital, é preciso pensar se a formação superior já de despiu destes ideais tradicionais e dão conta de formar profissionais que estão verdadeiramente inseridos no Ciberespaço.

Historicamente aos fatores externos influenciaram nas políticas de formação e no propósito educacional da época, como advoga. Libâneo (1997, p. 85).

Têm sido numerosos os estudos sobre o curso de pedagogia e os cursos de formação de professores no Brasil, principalmente a partir do final da década de 70, quando o regime militar se vê forçado a propor a abertura política em face de dificuldades econômica e política de se sustentar. Junto com o revigoramento das análises críticas da educação nacional, surgem estudos visando a propostas de reformulação do sistema de formação de educadores, principalmente por conta de se considerar o sistema político, até então vigente, produto de políticas antipopulares.

Em cada período que a educação vivenciou, houve uma marca temporal em seu modo de compreender e programar a formação de professores, não seria diferente nos dias atuais. Isto é refletido pelos professores na classe que detém uma percepção positiva de sua formação para o uso das TICs.

Buscando alcançar as mudanças e promover a formação continuada dos professores para atuar junto aos Nativos digitais, vários programas e políticas de formação docente foram sendo criadas. Atualmente O programa Federal de maior abrangência é o Proinfo, que esta vigente desde o ano de 1997 e cria Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) pelos estados brasileiros. A finalidade é tanto oferecer o suporte físico, isto é, instalação de recursos eletrônicos, como também a preparação e formação dos docentes para o trabalho com essas tecnologias educacionais.

No entanto, como são indicados na última classe desta categoria, os professores ainda apontam a aprendizagem por observação e ou experimentação, como caminho utilizado para alcançar as exigências do

sistema educativo. O problema deste meio utilizado refere-se à propagação de práticas ineficientes, como reflete Masetto (1998, p. 112)

Nos próprios cursos do ensino superior, o uso de tecnologia adequada ao processo de aprendizagem e variada para motivar o aluno não é tão comum, o que faz com que os novos professores do ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas, praticamente copiem o modo de fazê-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade, dando aula expositiva e, às vezes, sugerindo algum trabalho em grupo com pouca ou nenhuma orientação. (MASETTO, 1998).

Assim, as práticas arcaicas, vão sendo propagadas pela repetição, cópias fiéis de uma prática não reflexiva que tendem simplesmente a restringir o uso destas tecnologias a atividades isoladas, insipientes e desconexas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre as Representações Sociais dos professores acerca das tecnologias educacionais, demonstrou com clareza que seus objetivos foram atendidos. Com base na análise dos dados coletados, examinados à luz da estrutura teórica aqui exposta, ficou evidente que os professores, possuem representações variadas acerca das tecnologias na educação. Consegue-se verificar também uma crescente valorização destes instrumentos tecnológicos para a prática pedagógica, vinda tanto do professor quanto do próprio sistema de ensino na promoção de formação para as TICs.

A constatação de diferentes representações foi possibilitada pelo uso de um questionário e posteriormente, resposta agrupada por categorias em classes de semelhanças de sentidos.

Os resultados indicam que os professores possuem uma percepção positiva das tecnologias educacionais e refere-se a estas como mecanismos de auxílio às aprendizagens, facilitadoras do trabalho docente. Mas também percebem que o uso desta tecnologia ainda é ineficaz pela pouca formação para manuseá-las, bem como a inadequação dos recursos físicos.

Um ponto importante que reflete bem as representações sociais deste grupo, diz respeito ao modo como os professores percebem o público que a escola atende e o papel do professor e dos alunos na sociedade da informação.

Isto é atribuído por Masetto (2000, p. 117), a diferença do modo de aprendizado dos sujeitos na era da informação:

O aluno, num processo de aprendizagem, assume papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento. Essas ações, ele as realiza sozinho (autoaprendizagem), com o professor e com os seus colegas (interaprendizagem). Busca-se uma mudança de mentalidade e de atitude por parte do aluno: que ele trabalhe

individualmente para aprender, para colaborar com a aprendizagem dos demais colegas, com o grupo, e que ele veja o grupo, os colegas e o professor como parceiros idôneos, dispostos a colaborar com sua aprendizagem. Olhar o professor como parceiro idôneo de aprendizagem será mais fácil, porque está mais próximo do tradicional. (MASETTO, 2007)

Há deste modo uma descentralização do saber que anteriormente foi atribuído unicamente ao professor. Na era da informatização, a aprendizagem tem caráter colaborativo, e o professor é mais um organizador dos saberes. Isto de nenhum modo equivale a dizer que o papel do professor é dispensável, pois ele tem a função de desenvolver as habilidades de criticidade em seus educandos, para que esses sejam capazes de filtrar toda essa avalanche de informações presentes no Ciberespaço.

Verificou-se também que, os professores não consideram a formação inicial suficiente para o trabalho com as TICs na educação. Segundo Moran (2000), as mudanças deram mais do que alguns pensam, porque nos encontramos em processos desiguais de aprendizagem e evolução pessoal e social. Não temos muitas instituições e pessoas que desenvolvem formas avançadas de compreensão e integração que possa servir como referência. Predomina a separação entre a teoria e a prática.

Contudo ficou evidente que há uma distância entre as culturas dos sujeitos do contexto escolar contemporâneo, como uma desarmonia cronológica frente à Cibercultura. Esses fatores devem estimular a reconfiguração dos processos educativos.

Por fim, é importante pontuar que adquirir as tendências tecnológicas não implica no abandono das práticas docentes já incorporadas, mas sim o pensamento critico-reflexivo acerca destas inovações a fim de fazer o uso intencional das mesmas para potencializar as aprendizagens e elevar a qualidade da educação.

"6. PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Sempre após o fechamento de um ciclo há muitas incertezas. Esta é a palavra que marca este momento. Após a conclusão do curso pretendo prestar concurso para a Secretaria de educação do Distrito Federal.

Tenho também a intensão de dar continuidade nos estudos, talvez a possibilidade de uma segunda graduação ou mesmo o mestrado na área da educação, na Universidade de Brasília - UnB ou em outra Universidade Federal.

Os anseios podem mudar, porém neste momento desejo exercer a profissão docente, ainda que em instituição de ensino privada, com vista o meu crescimento pessoal e profissional. Quero continuar com as aulas de inglês e espanhol, e se houver oportunidade buscar conhecimento e experiência fora do país. Por fim espero colher os frutos da formação obtida, sejam eles: financeiros, pessoais e ou de realização profissional.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). Estudos interdisciplinares de representação social. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.

ALTOÉ, A; SILVA, H da. **O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação**. In: ALTO..., Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. Educação e Novas Tecnologias. Maring-: Eduem, 2005, p 13-25.

ALVES, L. R. G., NOVOA, C. C. **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador : Editora da UNEB, 2003, v.1. p.263

BRANDÃO, C, R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRANDÃO, E. **Informática e educação: uma difícil aliança**. Passo Fundo: UPF, 1995.

BUCKINGHAM, D. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

CARVALHO, M. P. **Vozes Masculinas Numa Profissão Feminina: o que têm a dizer os professores/as?** Setembro de 1998. Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/PintodeCarvalho.pdf>. Acesso em Junho de 2014.

Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Disponível em www.dicionarioaurelio.com. Acesso em 20/01/2010.

FAVERO, O. Movimento de educação de base - MEB. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/419.pdf>> Acessado em: 24 de jun. 2015.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.2 [cited 2015-06-24], pp. 03-11 . Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>. Acessado em : 24 de jun. 2015

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSMANN, C. **Crianças analfabetas na Etiópia aprendem sozinhas a hackear tablets**. Revista Eletrônica: Hype Science. Disponível em: < <http://hypescience.com/criancas-na-etioopia-ensinam-a-si-mesmas-com-tablets-na-mao/> > Acessado em: 22 de jun. de 2015.

Jodelet, D.: **Représentations sociales: un domaine en expansion**. In D. Jodelet (Ed.) Les representations sociales. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

JOVCHELOVITCH, S. **Psicologia social, saber, comunidade e cultura**. *Psicol. Soc.* [online]. 2004, vol.16, n.2 [cited 2015-06-24], pp. 20-31 . Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822004000200004>. Acessado em: 24 de jun. 2015

KEIL, I. M, BAQUERO, R. V. **Ensinando Política**: Uma análise do Telecurso 2001. Revista Debates, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 83-98, jul.-dez. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/2474/1288> Acessado em: 24 de jun. de 2015.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc41.htm#ar3

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

MAZZOTTI, A. J A. **Representações sociais aspectos teóricos e aplicações à educação**. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n.1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

MOREIRA, A. F. B; KRAMER, S .**Contemporaneidade, educação e tecnologia**. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1037-1057. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300019>. Acessado em: 24 de jun. de 2015.

MASETTO, M. T. **"Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior"**. In: MARCONDES, E. e LIMA, E. Educação médica. São Paulo: Sarvier, 1998.

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: _____. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12 ed. Campinas: Papirus, 2000. 173p.

OLIVEIRA, P. F de, MEDEIROS, R.A. **A escola na Cibercultura: Caracterização do nativo e do imigrante digital na escola pública e privada da cidade de Patos PB**. 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. 2013

PALFREY, J. GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

PELLANDA, N. C, PELLANDA, E. C. **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

PRENSKY, Marc. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing> 24> de jun. de 2015.

PRETTO, NL., SILVEIRA, SA., orgs. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. pp. 75-83. ISBN 978-85-2320-889-9. Available from SciELO Books .

TERUYA, T.K, MORAES, R. A. **Mídias na educação e formação docente**. Linhas Críticas. Brasília, v 15, n.29. p. 327-343, jul/dez.2009.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

APÊNDICE A



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Estamos interessados em saber a sua opinião acerca do tema **TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**. Deste modo, pedimos a sua colaboração neste trabalho investigativo, respondendo ao instrumento de pesquisa. Destacamos que não existem respostas corretas, a finalidade deste instrumento consiste apenas em conhecer o seu entendimento sobre a temática. É importante salientar que os dados **NÃO** serão divulgados na presente pesquisa, apenas as respostas e sem qualquer identificação.

Caso tenha interesse em maiores informações sobre a pesquisa, favor enviar e-mail para naine.farias@hotmail.com. Teremos o prazer de lhe fornecer as informações desejadas sobre a pesquisa. Desde já agradecemos a sua colaboração.

1. De que maneira as mudanças sociais e os avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas influenciam na sua prática pedagógica?
2. Como se deu o seu processo de inclusão digital? Como desenvolveu a capacidade de aplicar na escola?
3. Como você percebe o emprego da tecnologia ao processo educativo?

4. Na sua prática pedagógica, você faz uso de tecnologias? Quais? Com que frequência?

5. Durante a sua formação docente teve oportunidade de aprender e usar as tecnologias?

Dados Demográficos

Gênero : Feminino (☐) Masculino (☐)

Qual a sua faixa etária?

a) (☐) 16 a 20 b) (☐) 21 a 25 c) (☐) 26 a 30 d) (☐) 31 a 40 e) (☐) Mais de 40

Qual seu estado civil?

a) Solteiro b) (☐) Casado d) (☐) Desquitado e) (☐) separado

Série/Turma que atua: _____

Qual a sua formação?

Qual tempo de atuação como professor (a)?

Qual tempo de atuação na instituição que atua?

Possui filhos? Quantos?

Possui somente um emprego?

Possui religião? Qual?

APÊNDICE B



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____ autorizo a pesquisadora Naine Farias Camargos, graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB, cuja pesquisa se intitula “As Representações Sociais dos Professores sobre o Uso e Aplicações de Tecnologias na Educação”, sob a Orientação da professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a fazer uso de informações contidas no questionário que respondi, respeitando os critérios de ética na pesquisa, onde está assegurado o total anonimato do participante.

Assim, declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.